فكر وفن | ١٠١ |



التعليم

اصدارات معهد غوته



«خطاب السلطة» من أعمال الفنانة هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner

الافتتاحية

التربية والتعليم يحددان المستقبل

لا شك أن من يحوز على المعرفة الكافية سيكون بمقدوره مواجهة تحديات القرن القادم بشكل أفضل. وهنا تكمن المشكلة. فمن يستثمر اليوم في التعليم فإنه يستثمر في المستقبل وليس في الحاضر، أي أنه لا يحل المشاكل الراهنة بل مشاكل الغد في المقام الأول. وبما أن المشاكل التي تواجهنا اليوم كبيرة جدا (ربما لأنه لم يتم الاستثمار في التعليم بشكل كاف في الماضي؟) تقوم الدول بالاستثمار في المشاريع القصيرة الأمد، المشاريع التي تحمل طابع التنمية المستدامة بشكل أقل وتسعى إلى تحسين الوضع الحالي أكثر من الاستثمار في التعليم. والغريب في الأمر أن هذه الظاهرة تنطبق على الدول الصناعية الكبرى والغنية كألمانيا، كما تنطبق على دول تعاني من مشاكل وجودية على حد سواء.

وبالطبع لا يمكن القول إن مشكل التعليم هو مالي فحسب، بل هو قضية ثقافية أيضا. والخلاف على التعليم هو في الأساس صراع ثقافي تخوضه كل المجتمعات، سواء كانت فقيرة أو غنية، متقدمة أو ليست متقدمة. ومن يوجه التعليم فستكون لديه القوة والإمكانية في التأثير على الجيل القادم، أو على الأقل هو يعتقد ذلك. وهذا ما تلقي الضوء عليه مقالات هذا العدد (١٠١) من «فكر وفن».

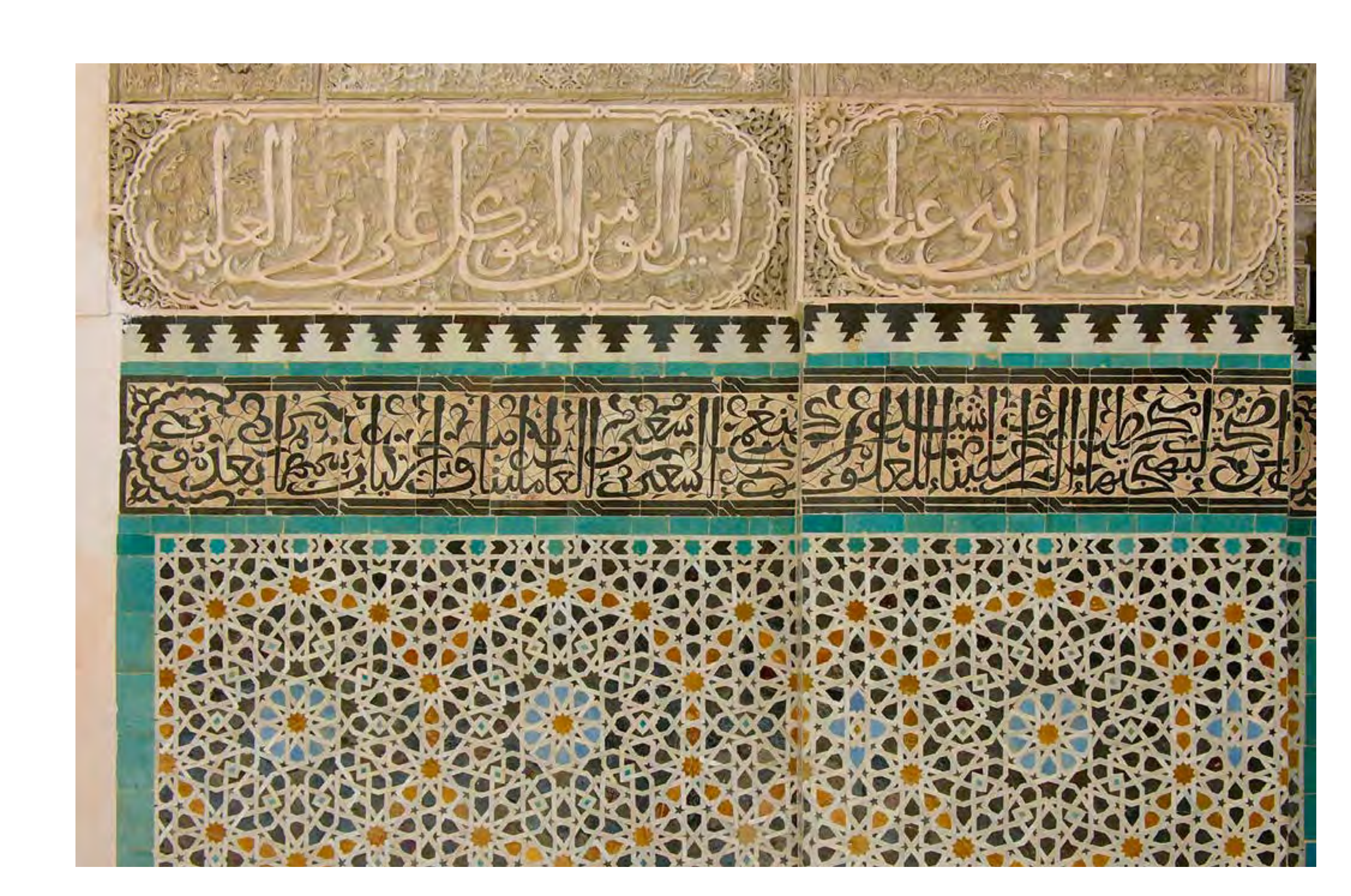
ففي هذا العدد ندعو قراءنا إلى رحلة افتراضية، رحلة تعليمية، من الشرق إلى الغرب. ونبدأ رحلتنا هذه بباكستان، التي تملك أقدم نظام تعليمي في العالم الإسلامي، أي المدارس الدينية التي كانت في السنوات الأخيرة في قلب الأحداث. إذ وجهت إليها انتقادات شديدة، بعضها محق والبعض الآخر غير محق إطلاقا، وهو ما يوضحه جمال مالك و بشرى إقبال في قصتهما في هذا العدد.

أما إيران فعليها أن تكافح على جبهات أخرى مختلفة تماما فيما يخص النظام التعليمي. فإيران دولة متعددة القوميات وفيها لغات أخرى عديدة إلى جانب اللغة الفارسية، كالعربية والآذرية (التركية) والكردية. ومع الأسف فإن هذا التعدد اللغوي يتم تجاهله من قبل الجهات الرسمية وهو ما يترك آثارا سلبية لكل الأطراف، كما يشرح منوتشهر أميربور، عضو هيئة التحرير في مجلة «فكر وفن» والمسؤول عن الطبعة الفارسية منذ عام ٢٠٠٢، في مقالته.

وانهيار المنظومة التعليمية في سوريا لا يثير استغرابنا نظرا للوضع الذي تمر فيه البلاد، خصوصا في ظل الحرب الطاحنة هناك منذ ثلاث سنوات. لكن مع ذلك هناك مبادرات عديدة، سواء من جهات سورية خاصة أو من مؤسسات عالمية لإنقاذ التعليم هناك. ومقالة الكاتب السوري المعارض خطيب بدلة في هذا العدد تلقي الضوء على الوضع التعليمي في المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام السوري. الوضع التعليمي في المناطق الفلسطينية يواجه تحديات أخرى ويعاني من عقبات مختلفة، منها الاحتلال الإسرائيلي والحصار المفروض على قطاع غزة. والطريف في الأمر أننا هنا أمام مثالين إيجابيين: أحدهما دور المسرح الخلاق في التعليم والثاني يتعلق بمكتبة الأطفال بغزة والذي نتعرف عليه من خلال مساهمة ريم محمد أبو جبر القيمة في ملف العدد.

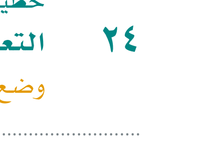
أما في مصر فإن النظام التعليمي يواجه تحديين أساسيين: فهو من جهة لا يستطيع استيعاب كل التلاميذ الذين يزداد عددهم باضطراد، كما أنه بات، من جهة أخرى، ضحية للصراع الدائر في البلاد في حقبة ما بعد الثورة، كما توضحه هايكه تيه في مقالتها „التعليم والديمقراطية". وفي هذا الإطار يعتبر كتاب „مستقبل الثقافة في مصر"، للمفكر والكاتب الكبير طه حسين مثالا يمكن الاهتداء به لحل مشاكل اليوم، كما يشرح أندرياس فليتش في مقالته في هذا العدد. كما تكشف أميرة الأهل مدى إقبال المصريين على التعليم في المحافظات النائية من خلال متابعتها لبرامج مؤسسة بوش الثقافية. في هذا العدد أيضا، نقدم بعض أعمال الفنانة المصرية هدى لطفي، التي تلقي الضوء على الأوضاع الحالية في مصر باقتدار شديد.

وأخيرا تبدو تحديات النظام التعليمي في ألمانيا مختلفة عن تلك الدول التي ذكرناها. فهذه التحديات تتعلق في المقام الأول بقضايا اندماج أبناء المهاجرين، وخصوصا القادمين من الدول الإسلامية. وفي هذا الإطار ينهض التعليم الديني، أي تعليم الدين الإسلامي في المدارس كأبرز وأقوى التحديات.



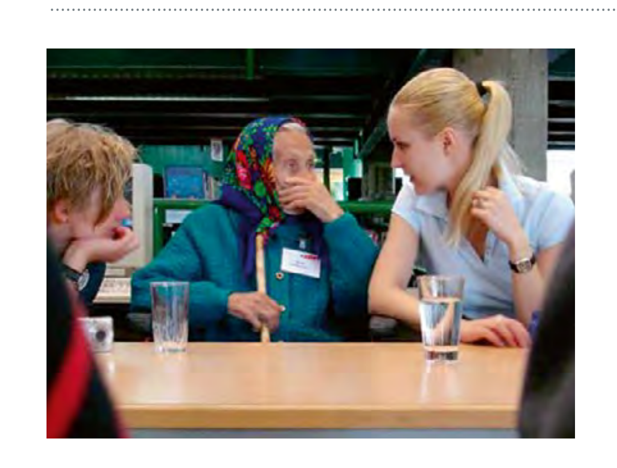
التعليم



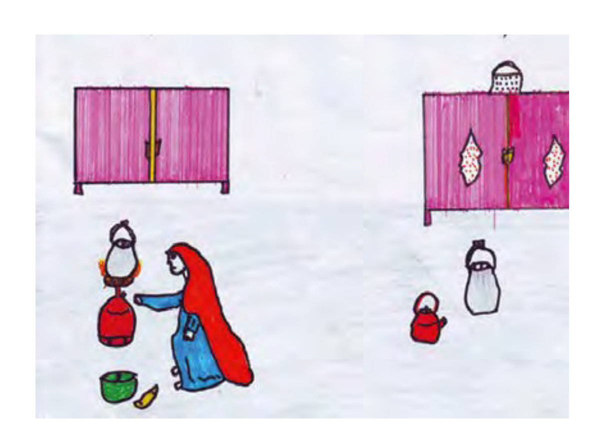






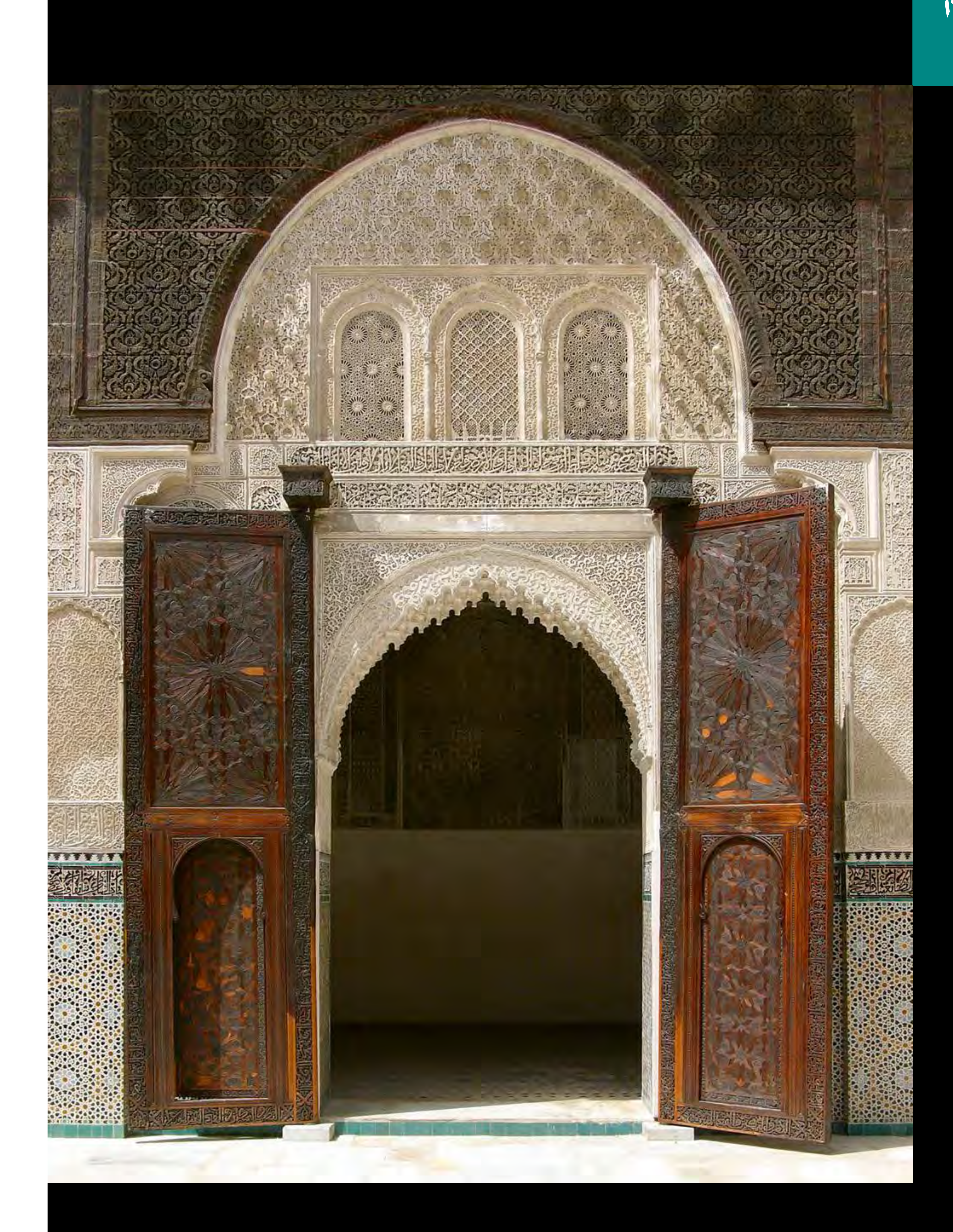


إضـــاءات



كـتـب ـ مسرح

التعليـم



■ ما هي الهموم والمشاكل، التي يواجهها تلاميذ مدرسة إسلامية في باكستان؟ وما هي يا ترى أسباب وجود المدارس الدينية أصلا؟ تحاول هذه القصة القصيرة، بأسلوب أدبي، مقاربة ظاهرة شديدة التعقيد، والنظر في موضوع، مثير للجدل، ومدعاة لنقاشات صاخبة.

المدرسة الدينية في حلم من وحي الخيال

قصة قصيرة من باكستان

جمال مالك و بشرى إقبال JAMAL MALIK UND BUSHRA IQBAL

في ساعة متأخرة من الليل، انتزعه من نومه، ضجيج خامل، وصخب مكبوح، نغص عليه صفوه. وكان جبينه قد ابتل عرقاً. فعلى نحو مفاجئ، سمع، وهو في مكان إقامته البسيط، خطوات تحت السير بإصرار أكيد، ورأى أنواراً ساطعة، تتوهج حيثما يوجه أنظاره. وخلال هذا كله، فإنه لم ينتبه، أصلاً، إلى عوي الكلاب وطقطقة الريشكات، أعني عربات النقل العاملة في الهند بقوة الإنسان. وبفزع ملحوظ، ممتزج بالرغبة في تقصي، حقيقة ما يحدث من حوله، راقب من فتحة باب غرفته، الواقعة في الطابق الأول، مصدر الأمور التي أرهبته. وكان قد رأى، من شرفة الممر، جنوداً، يقومون بحملة تفتيش دقيقة؛ وراحوا، كما لو كانوا كلاب صيد، يتسللون إلى الباحة الواسعة، الواقعة بين بوابة المدخل الرئيسية والجدران الحديثة الطلاء والأبواب الجديدة التي زينت الغرف؛ كما انتشر الجنود في الساحة الفاصلة بين الرواق المعمد والمسجد الجامع.

وتذكر سالك، المأخوذ المشدوه، المشاهد التي كانت تحيط بالجامع الأحمر التابع إلى جامعة حفصة، فهذه الجامعة كانت صورتها محفورة في ذاكرته الفتية كرمز للمقاومة الإسلامية. ولكن، ما هو السبب الحالي، لوجود عناصر من القوات المسلحة هاهنا؟

وبعد برهة قصيرة، اقتاد الجنود، من خلال ممرات أكبر مدرسة دينية في المدينة، اثنين من رفاقه، أيضاً، عزت، صديقه التركماني الساكن في الطابق الثالث، أعني الطابق الذي يسكنه الطلبة الأكبر سناً، ومسعود، التلميذ، الذي يسكن في نفس الطابق، الذي يسكن فيه سالك.

باب أثري، مدرسة بوعنانية في فاس. Photo: Stefan Weidner

وبسبب ما يحدث من حوله، أيقظ سالك، بمشاعر اختلط فيها الاضطراب بالرهبة، أربعة رفاق يشاركونه السكن ويماثلونه في العمر، وراح يروي لهم، الوقائع التي شاهدها قبل برهة وجيزة. وبحيرة ملحوظة، أخذت الجماعة تضرب أخماساً في أسداس لتفسير أسباب ما حدث. وخمن عبد المصطفى، الرفيق المستغرق، دائماً، في التفكير، والكثير القراءة، والمنحدر من أسرة تجارية تتمتع بالوجاهة والسمعة الحسنة، أن الموضوع ما كان إلا حملة تأديبية. فمدرستهم أيضاً، كانت تستقطب أنظار الجمهور بنحو متزايد، تماماً كما هي الحال بالنسبة لجامعة حفصة، التي دكتها القوى المتحالفة في الحرب على الإرهاب دكاً، وحولتها إلى أثر بعد عين. فالقوات المسلحة كانت، آنذاك، قد عرضت عظمة ما لديها من قوة وسلطان، وأثبتت أنها لن تحجم عن استباحة حرمة مؤسسات تعليمة خاصة، إذا ما أرادت تنفيذ عملياتها في هذه المؤسسات. وهكذا، بدا واضحاً أن ثمة ريبة متزايدة حيال المدارس الدينية، وأن هذه الريبة موجودة ليس في باكستان فقط، الدولة التي يشكل سكانها ثاني أكبر شعب مسلم في العالم قاطبة. ففي مدرستهم فقط، كان هناك أكثر من ألف تلميذ وطالب! وهكذا، وتأسيساً على الهدف الذي ساقه عبد المصطفى في محاولة منه لتفسير أسباب الحملة التأديبية، راح سالك يسأل

نفسه عن حقيقة الشخص أو الظاهرة المراد تأديبها. فهو ما كان يدور بخلده، أبداً، أن تكون مدرسته، مأوى لعناصر إرهابية.

وبعد الوضوء، وعقب الانتهاء من أداء صلاة الفجر، تضرع رفاق السكن، إلى رب العالمين، أن ينقذ رفيقيهما المعتقلين، وذهبوا من ثم، إلى مطعم قريب من المدرسة. وحتى أولئك التلاميذ، الذين دأبوا، عادة، على التهام فطورهم البائس البسيط، بسرعة فائقة، من شدة جوعهم وشرههم، لم يستطيعوا في هذا اليوم، اجتراع رغيف الخبز الذي اعتادوا على غمسه في لبن زبادي، لا طعم له، ولا قيمة غذائية فيه، من كثرة الماء الذي اختلط به.

ولم يدم الأمر طويلاً، حتى نَادَى شاه نوراني، المعلم المرتدي الزي الشعبي المنتشر في باكستان، والمكون من قميص وسروال واسعين فضفاضين، بضرورة الدخول إلى الصف المدرسي، لأن موعد الدرس قد حان. وكانت عمامته قد غطت الجزء الأكبر من جبينه، وسترت تلفيعته التقليدية المصنوعة من القطن، كتفيه؛ من ناحية أخرى، كان بعض فتات خبز الفطور قد علق بلحيته المصبوغة بالحناء. وكان التلاميذ قد تربعوا أمامه قاعدين على حصيرة من منتجات الصناعة اليدوية التقليدية. وكان كرسي القرآن والمنضدة المتوسطة الارتفاع من صنع معمل النجارة المجاور للمدرسة. وكما لو كانت الأمور طبيعية، كعادتها، وأن شيئاً يستحق التنويه لم يحدث أبداً، تحدث المعلم، عن موضوع درس ذلك اليوم، بلا لف ودوران، مشيراً إلى ضرورة استكمال المادة، التي سبق أن حاضر فيها في الحصة السابقة: دراسة المسائل المتعلقة بقواعد النحو. فامتلاك ناصية اللغة كان أمراً عظيم الأهمية في المدرسة. فقواعد النحو وأصول البلاغة وتركيب الجمل، وسائلُ تساعد الطلبة، على فهم علم المنطق ذي الأهمية الكبيرة بالنسبة للشريعة الإسلامية وعلى التعمق بمعاني القرآن وفهم مغزى هذه المعاني. وحين ألقى شاه نوراني، نظرة متعمقة في وجوه الحاضرين، أدرك في الحال أن اضطراباً وقلقاً بينين يخيم على التلاميذ. فعلى وجوههم علت أسئلة مختلفة، كان في مقدمتها: ما علاقة النحو والمنطق بالأعمال العدوانية التي جرى اقترافها في الليلة الماضية؟ هل كان للمدرسة علاقة بالدسائس والمؤامرات؟

وبرغم ما بذل سالك من جهد كبير، إلا أنه لم يستطع التركيز على المادة الدراسية. فأفكاره كانت مشغولة بعزت، رفيقه الأشقر السحنة، وصاحب الوجه الرقيق التقاسيم. وكثيراً ما كان سالك يراقبه خلال ساعات الدرس، متخفياً في ظل الرواق، الذي كان يحيط بفناء المدرسة. وكان، من ثم، يحدق في عينه مدة طويلة وبنظرة متفحصة. وكان عزت يفتنه حين يهمس في أذنه أبياتاً شعرية جادت بها قريحة أبو نواس وعمر الخيام، يهمس في أذنه هذه الأبيات بسرية كبيرة وبعيداً عن الرفاق الآخرين. وأزاح سالك النقاب عما يكابده أيضاً وراح يستعيض عن هذه المكابدة بعواطف جياشة، تنطوي على رقة ونعومة، وحنان وعطف، وتدفعه إلى أن يحتسي دموعه المنهمرة بغزارة. وكما هي حال الكثيرين من الطلبة، كان والد عزت مجاهداً أستشهد في الحرب الباردة التي دارت رحاها في أفغانستان ـ وقتذاك، أي بين العامين ١٩٨٦ و ١٩٩٤، في تلك الحقبة من الزمن، التي قدمت فيها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية US AID، خمسين مليون دولار مساعدة لتجهيز المدرسة بما تحتاج من كتب ومؤلفات. ومنذ هذه الحقبة، اهتدى بعض تلاميذ المدرسة إلى الدرب الذي يوصلهم إلى الجنة عبر كشمير والبوسنة أيضاً.

وبعد انتهاء الدرس، سمع سالك، من بعض التلاميذ، إن عزت خطط، لشن هجوم على الأكاديمية العسكرية، الواقعة في منطقة محظورة، مجاورة للمدرسة، وأنه حظي بمساعدة



قدمها له مسعود، المنحدر من قبائل البشتون، أي المنحدر من القبائل التي تركزت عليها الحرب على الإرهاب. إلا أن سالك ظل يعلق آماله، على أن ما وصل إلى سمعه، افتراء مغرض، وتهمة لا سند حقيقيا لها. فربما أراد عزت الثأر لنفسه، من أولئك الذين دنسوا الحرمات وانتهكوا الأعراض، ربما أراد الثأر لنفسه، من أولئك الذين أذاقوه مر العذاب؛ ربما أن الدوافع ما كانت لها أية علاقة بالإرهاب.

وانطلاقاً من شعوره بالوحدة والضياع، زار سالك في اليوم التالي أباه، الذي ينحدر من الأنصار، أي من تلك الجماعة، التي يرجع نسبها إلى الجماعات التي ناصرت النبي محمد في المدينة. ولا يغير شيئاً من هذا النسب الرفيع، أن الوالد ينتمي في العصر الراهن إلى طائفة النساجين، أي ينتمي إلى طائفة متواضعة المكانة في السلم الاجتماعي. ومهما كانت الحال، فإنه حاز مكانة معتبرة، إذ أنه ارتقى إلى رتبة سائق خاص لأحد ضباط الشرطة. وما أن دخل سالك المنزل، سرعان ما عانقه ثلاثة من إخوانه، عناقاً حاراً، وتنفسوا الصعداء بعد وصوله الدار سالماً. على صعيد آخر، أهدته الوالدة تعويذة تعبيراً عن فرحتها بوصوله. وراحت تصغي بإمعان كبير إلى ما يرويه سالك.

ومن خلال الدخان المنبعث من السجائر، أدرك سالك أن أباه موجود في الدار. وبالتالي، فإنه دخل مطبخ المنزل، حيث كان أبوه يحلق ذقنه محدقاً في مرآة تقادم عهدها. وفيما واصل الرجل، البالغ الخمسينات من العمر، التدخين، أعلن عن قرار مفاده: أن على سالك مواصلة الذهاب إلى المدرسة الدينية! فبحسب رأيه، فإن التعلم في هذه المدرسة، يرشحه لأن يتقلد مرتبة متواضعة في الجيش ـ فالمرتبات الرفيعة هي، أصلاً، من حصة الذوات الأرستقراطيين الذين تعلموا في جامعة أكسفورد أو في جامعة كمبردج. وبامتعاض شديد وعبارات خشنة، أنهى الأب حديثه، بقول مفاده أن الأمل لا يوحي بإمكانية الاتكال على أخي سالك الأكبر سناً. فمن خلال ذهابه إلى المدرسة العامة، الباهظة التكاليف، تعلم هذا الأخ تعاطي المخدرات، والإدمان عليها.

وبالنسبة له، فإن ذهاب سالك إلى المدرسة الدينية كان نعمة كبيرة، فالتعليم في هذه المدرسة مجاني، والمعلمون لا مَغْمَزٍ عليهم ولا مَطْعَنٍ، فهم يتسمون بالخلق القويم، وبالنزاهة المحمودة، بحسب تقييم الأب، الذي واصل تذمره، وراح يؤكد، أن هذه الحكومة الكافرة، تسعى إلى تحقيق أهداف سياسية مختلفة كلية، وتحاول التستر على هذه الأهداف المذمومة، من خلال تبنيها شعارات دينية، واستثمارها هذه الشعارات، في خدمة أغراضها الخاصة.

وكان سالك على وعي تام، بعظمة المسؤولية، الملقاة على عاتقه. فهو لديه ثلاث أخوات، غير متزوجات، وتكاد إحداهن أن تكون عانس، أي أنها على وشك تخطي سن الزواج. وكان سالك يشعر في ثنايا ضميره، أن ما يتوقعه الأب منه، يثير امتعاضه، ويجعله شديد الانفعال، سريع الغضب. ولذا، فإنه التجأ بأفكاره إلى عزت.

وباستياء واضح وتذمر بين، عاد سالك، أخيراً، إلى المدرسة. ولحظ، وهو ينظر إلى أحد أطراف الرواق، جلال الدين، المعلم المولع بالتلويح بيديه وسط رهط من الشبان، في سياق ترديده، عبارات بُعثت من جديد، أعني عبارات من قبيل إنصاف، ظلم، دعوة، جهاد، جماعة، جيش. وكان يضرب على المنضدة الصغيرة بقبضة يده. وحين نظر جلال الدين بعينيه المتقدتين حماسا لسالك، فإنه آثر الصمت. فالصمت كان، أيضاً، صيغةً من صيغ التواصل وبث الشجون، بحسب ما اعتقد الفتى. ومهما كانت الحال، فإن اضطرابه ازداد عنفاً.



جزء من باحة مدرسة بوعنانية في فاس
Photo: Stefan Weidner



إلا أن عزت وصل، قبل فترة وجيزة من صلاة العشاء، وراح يتمشى في الفناء، ببدلته الزرقاء المعتادة، وملوحاً بيديه، بأسلوب تميز به. وبدهشة بينة، رحب به العديد من الطلبة والمعلمين، وراحوا يضمونه إلى صدورهم، حامدين الله على سلامته. وحث سالك الخطى صوب عزت، ولحظ أن ثمة شذًا عبقاً يزداد نفاذاً مع كل خطوة يخطوها باتجاهه.

وفي سياق الوضوء، رص الاثنان الصفوف. واختلط صوت عزت بخرير الماء، بيد أن امتعاضه من عناصر الجيش بان للعيان من خلال منخاريه الثائرين، الهائجين، وراح، من ثم، يهمس في أذن سالك قولاً مفاده: إن الاعتداءات الحكومية ما عادت قابلة للاحتمال، وأن الواجب يحتم مكافحتها وصدها. ورفع سالك رأسه، من هول ما سمع. فما هو المقصود يا ترى؟

وأدى سالك وعزت شعائر الصلاة متكاتفين مع الطلبة الآخرين. وحينما تناولا الطعام البسيط المكون من أرز وعدس، والمقدم إليهما على طبق من الصفيح، كان عزت محط أنظار الجميع. بماذا يفكر هؤلاء، سأل سالك نفسه مرتعداً، وهو يضغط بواسطة إبهام اليد والسبابة والإصبع الأوسط ، على كل لقمة يزدردها، ليجعل منها كومة صغيرة مكونة من أرز ومرق عدس. هل سترتعد أوصالهم أيضاً، لو قُدر لهم قراءة ما يدور في مخيلة عزت من أفكار؟ ومهما كانت الحال، ففي هذه الليلة، أرق سالك، ولم يغمض جفناً.

شاه نوراني يتخذ موقفاً مناوئاً لجلال الدين في الصباح، دخل شاه نوراني الصف كعادته في كل يوم. وراح شاه نوراني، المعلم الأصهب الذقن، يمسح كلتا يديه بالتلفيعة، وابتدأ الدرس برواية قصة مستقاة أحداثها من سني دراسته في المدرسة الدينية، أثناء الحرب في أفغانستان. وختم قصته، بخلاصة مفادها أن المجاهدين استشهدوا من غير أن يحصلوا على ما يستحقون من أجر دنيوي، وبصفتهم شهداء، فإنهم خلفوا ورائهم أيتاماً، أمسوا قاعدين على الأرض في المدارس المختلفة. ولم يفته أن يذكر، أن رفاقه كانوا قد ألحوا عليه، ودفعوه دفعاً، آنذاك، للمشاركة في هذه الحرب، بيد أن الحظ حالفه، وعاد من الجبهة سالماً. ومضى يقول، بنبرة محذرة، إنه آثر الآن، الكفاح بالقلم وليس بالسيف، وراح يلوح للتلاميذ بقلمه.

وأدرك سالك ما أراد المعلم قوله، أراد أن يقول لهم: إن المرء يستطيع الجهاد سلمياً وبلا قاتل ومقتول، قال ذلك وأنظاره ترقب منارة الجامع المنتصبة بشموخ وكبرياء؛ إن الله هو الذي يرعاها ويمن عليها بالمتانة؛ ففي هذا العلو الشاهق، فإن المرء يقترب كثيراً من رب الكون. بعد الاستماع إلى هذه القصة، انشرح صدر سالك، وشعر بغبطة عارمة ـ تسيطر عليه.

في عصر اليوم التالي، وفي خارج الصف المدرسي، وفي ظل إحدى أشجار الحديقة، لحظ سالك جلال الدين وعزت وتلميذين آخرين، ينتميان، على ما بدا، إلى مدرسة غير مدرسته، يتهامسون، كما لو كانوا يخفون أمراً ما. وتفرقت المجموعة بسرعة بينة، حين بادرها سالك بالسلام، وكان عزت هو الفتى الوحيد، الذي أقبل عليه منشرح الوجه، ومرحباً به بابتسامته المعهودة. وأخبره سالك، برغبته في استطلاع ما كانون يتهامسون بشأنه، وفزعه من مما يضمرون. وكانت أسئلة كثيرة قد شغلت باله خلال الليلة الماضية. على صعيد آخر، أراد سالك معرفة زمن تأسيس المدرسة أصلاً. إن إمام الجامع القريب من المدرسة هو الشخص القادر على إعطاء الجواب الشافي على هذا السؤال، أجاب عزت بنبرة واثقة، وهو يقود صديقه الفتى ممسكاً يده.

وفي الجامع، الذي دخلاه بعد مرور دقائق معدودة، قال الإمام شارحاً، أن المدرسة النظامية، التي جرى تأسيسها في بغداد عام ١٠٦٧، هي النواة الحقيقية، التي تولدت عنها باقي المدارس. وكان مراد العلماء، القائمين بالتدريس في هذه المدرسة، يكمن في تعليم وتخريج موظفين إداريين وقضاة. كما تطور، في هذه المدرسة ذلك العلم، المسمى بعلم الخلاف، أي تطور بين جدرانها ذلك العلم، الذي بات مادة أساسية، بالنسبة لتعليم القضاة. بيد أن إمام الجامع، لم يستطع الجواب، عما إذا كان هذا العلم، وسيلة مناسبة للتعايش بسلام، ووئام، أو أن الهدف منه كان يكمن، في الاستحواذ على البلاغة التي يستخدمها المرء كسلاح يفحم به خصومه.

ومهما كانت الحال، فقد عاد الاثنان إلى المدرسة في الوقت المناسب لأداء صلاة العشاء. وكان رأس سالك قد صُدعَ من كثرة الأسئلة، التي تشغله. ولم يدم الأمر طويلاً، حتى راح يسجد في سياق أداءه شعائر الصلاة.

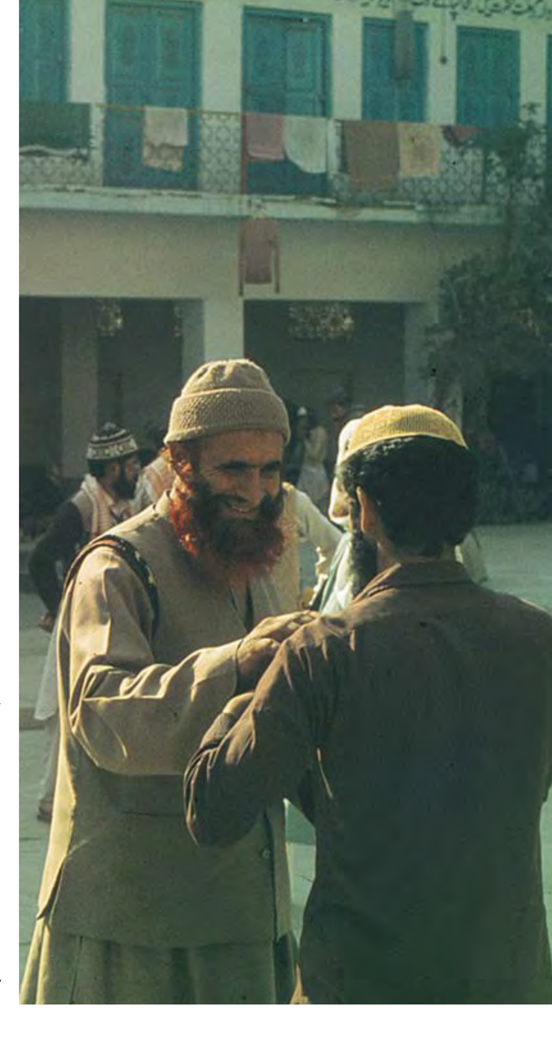
لقد كان سالك مصراً على معرفة الأمر بنحو دقيق. وهكذا، وبعد تردد، وشد وجذب، تشجع، أخيراً، وعزم على زيارة مدير المدرسة، مولانا رضوي. وحينما دخل عليه سالك، وجده ينحني على كراس امتحان كان قد أرسله إليه اتحاد المدارس. ورأى سالك المدير، يرشف من قدح بين يديه، شيئاً من عصير الرمان، ويرتدي بدلة الشيرواني التقليدية في الهند وباكستان، هذا في حين كان جهاز الكمبيوتر، الموجود في حجرة صغيرة، يعمل. وراح يمسح، بيده اليمنى، لحيته التي ترك فيها الشيب أثراً كبيراً، وكانت عيناه، اللتان رأتا الكثير من الأماكن المقدسة، تنمان عن إرهاق واضح. وحينما تفحص المدير سالك، رأى في عينيه نظرة تنم عن استفسار ملح، وبالتالي، ما كان منه إلا أن رد على استفساره بجواب مفاده أن علم الخلاف لم ينجح، وللأسف، في الحفاظ على حيويته وديمومته. ففي وقت مبكر، تعرضت المدرسة النظامية، إلى سوء الاستخدام، وخسرت قوتها، كحصن حصين، لصد استفحال حركة الشيعة، وللوقوف، أيضاً، في وجه «زندقة» المعتزلة. وعلى حين فجأة، توقف جهاز الكمبيوتر عن العمل ـ بسبب انقطاع التيار الكهربائي! وكيفما كانت الحال، لقد فهم سالك حقيقةً تفيد أن: المدارس لا تهدف إلى نشر التعليم فقط، بل هي تسعى إلى تحقيق أمور أخرى أيضاً.

وفي سياق تفتيشه عن الجواب الشافي، التقى سالك، في اليوم التالي، تلميذاً من تلاميذ مدرسة مجاورة، مصادفة. وكان هذا الفتى قد استهزأ بسالك وراح يشبهه بـ ببغاء من ببغاوات الجنة. ولكن، ما هو سبب هذا التشبيه يا ترى؟ وبنحو يكاد أن يكون عفوياً، امتدت يده إلى عمامته الخضراء، وراح يفكر بالدعوة الإسلامية ـ حركته القوية الداعية إلى الكفاح من أجل حقوق المسلمين. وكان أحد التلاميذ، قد أكد عليه، بنحو قوي، أن أنماط الحياة التقليدية تقود إلى الضلال؛ فزيارة المزارات محرمة شرعاً، مثلها في ذلك مثل البدع الجديدة، بدعة التوسل في الدعوات بالموتى وطلب الشفاعة منهم. وأخذ جبين سالك يتصبب عرقاً، فهو لا يريد، بأي حال من الأحوال، أن يكون في عداد المرتدين. ولكن، أنَّى له أن يعرف ما هي العقيدة، المنحرفة، الفاسدة، وما هو الإيمان القويم؟

ووَلَّى الأدْبارَ، بأقصى سرعة ممكنة. ووصل، من ثم، إلى مكان الإقامة، مقطوع النفس. وبعدما استرد أنفاسه، ودخل غرفته، راح يروي على عبد المصطفى، صديقه المنكب دوماً وأبداً على قراءة الكتب، ما قيل له قبل برهة من الزمن. إلا أن صاحبه هذا، رد عليه قائلاً باقتضاب، إن التكفير ليس ظاهرة جديدة أبداً، كما بين ابن تيمية (المتوفى العام ١٣٢٧) في



مدرسة دار العلوم ابن سينا،
لاهور، باكستان
Photo: Private



رسائله ومؤلفاته. والأمر الأكيد هو أن النقاشات الصاخبة، حول التناقض بين تقليد التراث بنحو صارم، وحق الاجتهاد بصورة حرة، موضوع عرفه المجتمع منذ عهد قديم. وواصل حديثه، بعينين تُشعّانِ شرراً، فبين أن الموضوع بالنسبة لنا هو: أن النبي لا يزال حياً، بين ظهرانينا، وأنه موجود في كل مكان. أما بالنسبة للآخرين، الملتزمين بتقليد مدرسة ديوبند، التي جرى إنشاؤها عام ١٨٦٧، في مدينة ديوبند القريبة من نيودلهي، والتي عُرف عنها أنها مدرسة فكرية عميقة الجذور طبعت كل خريج منها بطبعها العلمي الخاص. فإن حبيب الله قد مات ميتة طبيعية، وبالتالي، فلا حاجة لمناقشة الموضوع بأكثر من هذا. لقد غُلب على أمره. فما هو الأسلوب المناسب، الذي يتعين عليه، الآن، أتباعه، في التعامل مع هذه المعلومات؟

وبكل هذه الأفكار، التي دارت في خاطره، غادر الغرفة. وأخذت خطواته تتسارع بنحو ملحوظ، حين رأى مولانا رضوي، على وشك أن يوصد باب مكتبه. وقبل أن يغادر، أراد مولانا رضوي معرفة، ما إذا كان سالك، راضياً عن الجواب، الذي سمعه منه. وبانفعال بين واضطراب ملحوظ، روى الفتى المزاعم المثيرة للقلق، التي سمعها أثناء لقائه بالتلميذ الغريب. وما كان من مدير المدرسة، إلا أن يضع يده الرؤوفة على كتف سالك، تعبيراً عن تعاطفه معه، ويحدثه عن الصراعات الدائرة بين صفوف المسلمين، منذ ثمانينات القرن العشرين، وتفاقم هذه الصراعات، وتحولها إلى مناوشات دامية، بعدما أشعل أوارها، قانون إهانة الذات الإلهية، المشرع عام ١٩٨٦. وأطلق المعلم تنهيدة عميقة، وراح يقول: كثيراً ما كانت هذه الصراعات تندلع إما أثناء إحياء ذكرى رجل صوفي متوفى، أو تنظيم الشيعة، مواكب عزاء ومجالس تعزية، في شهر محرم، أو خلال الاحتفال بمولد حبيب الله، النبي محمد، صلى الله عليه وسلم. وبعد تلكؤ دام برهة طويلة من الزمن، تجرأ سالك، وراح يسأل، ما إذا كان بالمستطاع، ردع هذه الصراعات، فيما لو استعان المرء بعلم الخلاف. وبروح أبوية، مسح مولانا على شعر الفتى، واصفاً إياه بأنه تلميذ شغوف بالتعلم والمعرفة.

وبعدما توارت الشمس خلف الأفق، وبان الشفق الأحمر، راح بعض الفتية يمارسون لعبة كرة الريشة، في فِناء المدرسة. ولم يدم الأمر طويلاً، حتى راح المؤذن يعلن عن بدء صلاة العشاء. وفي حين كانت الطيور قد أخذت تلتجئ إلى أوكارها، في أعالي الشجر، كان الجميع يحثون الخطى، باتجاه المسجد.

وفي اليوم التالي، وبعد الانتهاء من الدروس، سمع سالك بدهشة كبيرة، صوت عزت يصل إليه من مكتب مولانا رضوي. وكانت هذه المفاجأة قد دفعته لأن يلقي، من خلف الباب، نظرة خاطفة على المكتب. ويا للدهشة، فقد رأى، الآن، أن جلال الدين موجود، أيضاً، هاهنا. وفي حين رحبت الجماعة، بسالك ترحيباً حاراً، نظر إليه عزت نظرة مشجعة.

وخطرت على بال مولانا رضوي مقدمة ابن خلدون، وبالتالي، فقد أشار مولانا، إلى أن هذا العالِم الكبير، الذي عاش في القرون الوسطى (المتوفى عام ١٤٠٦)، قد قسم العلوم إلى علوم نقلية، وعلوم عقلية، وعلوم دينية، وأخرى دنيوية. أما العلوم النقلية، فما هي في الواقع، مضى مولانا يقول، إلا تلك العلوم التي نشأت بفضل القانون، الذي ألهمنا إياه الله تعالى، وهدانا إلى أن نستقيه من القرآن وسنة الرسول؛ وتدخل ضمن هذه العلوم علوم أخرى مساعدة، من قبيل النحو وتركيب الجمل. أما العلوم العقلية، أعني العلوم، الشبيهة بعلم المنطق، والفلسفة، وعلم الفلك، والطب، والرياضيات، وعلوم ما وراء الطبيعة، فإنها علوم تقوم على ما هو موروث، من الأمم الأخرى أيضاً، وعلى عقائد هي ليست إسلامية

بالضرورة. وكرد فعل عفوي على ما سمعه من مولانا رضوي، عن مصادر العلوم العقلية، تنحنح جلال الدين باضطراب بين.

ومضى مولانا رضوي يقول: إن الاختلاف بين كلا الأسلوبين في كسب المعرفة، يكمن فقط، في مصدريهما، أي ما إذا كان مصدرهما إلهي، (كما هي الحال، بالنسبة للعلوم التقليدية الإسلامية) وما إذا كانت هذه العلوم، مجرد معارف، اهتدى إليها الإنسان، بمحض اجتهاداته. أخذ سالك يحك لحيته غير المحلوقة، وينظر، بعينين مستغربتين، إلى عزت، الذي كان ينظر، من ناحيته، إلى جلال الدين، مستطلعاً ردود فعله على ما يسمع من مولانا رضوي. هل معنى هذا كله، أن المدرسة المجاورة، تدرسُ العلوم الموروثة، فقط؟ سأل سالك بنحو عفوي، وبلا إرادة منه. وكان رد عزت قد حظي بتثمين جلال الدين: المعرفة يعثر عليها المرء في العلوم التقليدية فقط! بيد أن هذا الرأي، المخالف جملة وتفصيلاً، أذهل سالك ثانية، وتركه حائراً مرة أخرى.

وبينما يحول سالك نظرته صوب العيادة الطبية الخاصة، المجاورة للمدرسة، استأنف مولانا حديثه، وراح يؤكد على أن هذه العلوم العقلية قد فرضت نفسها في حقبة تكوين الإمبراطورية الهندية. وببهجة ملحوظة، مضى مولانا رضوي يتسلى بالمسبحة الموجودة بين أصابعه المجعدة. فبالقرآن فقط، ما كان بالإمكان كسب تأييد الملايين الكثيرة من الهندوس. وبهذا المعنى، كانت العلوم العقلية، هي، فقط، العلوم المناسبة، لنجاح العمليات الواسعة، الضرورية، لتحقيق التعايش السلمي، بين الثقافات المختلفة. إلا أن جلال الدين أعلن، بإصرار واضح، عن رغبته في توديع الحاضرين. وفي حين تبعه عزت، آثر سالك المخيب الآمال، البقاء في مكانه.

ووضب مولانا رضوي حزام بنطلونه المخفي تحت قميص يغطي الركبتين، واستأنف حديثه قائلاً: وهكذا توحدت الكتب الدراسية، المُعْتَّمَدة في الممالك الإسلامية الثلاث بشكل تام تقريباً: أعني في الدولة العثمانية والفارسية والمغولية. وفي المقام الأول، تنسحب هذه الحقيقة، على المؤلفات الخاصة بالفلسفة وبعلم الكلام والرياضيات. ولبرهة وجيزة خفض سالك نظرته، وراح يفكر بعزت. ومضى مولانا يقول لسالك، بعد أن تنحنح بصوت خفيض: إن الواجب يقتضي منه أن يهيأ نفسه للامتحانات. التي لن تُعار فيها أهمية ذات بال، للنصوص التي خلفها، المشاهير من أوائل السلف. فكما هو معروف، فإن هذه النصوص المعيارية، كانت قد حفزت مختلف العلماء، على شرحها وتفسيرها، والتعليق عليها. إن هذه الأدبيات الثانوية، هي التي تفتح مغاليق النصوص المعيارية، وتُمَكّن المهتمَ، من الوقوف بيسر، على جوهر مراميها. كما يتبين من هذه الأدبيات الثانوية، ماهية المسائل المختلفة، التي جرى طرحها، باختلافات الزمان والمكان. لقد كان سالك حائراً، مبلبل الأفكار، وبالتالي، فإنه ما كان في حال يسمح، له متابعة كلمات معلمه، وهكذا، فإنه سرعان ما غادر المكتب.

وفي خارج المكتب، وفي فناء المدرسة، على وجه التحديد، التقى سالك بعزت، الذي ألح عليه، بضرورة التقليل من التردد، على مولانا رضوي. وبفعل هذا الطلب، القوي في إلحاحه، ما كان سالك قادراً على الحديث إلى عزت، بشأن ما قاله له مولانا رضوي، عن الكنز العظيم، الذي خلفه أولئك العلماء، الذين عاشوا في إيران وآسيا الوسطى، في القرنين الثالث عشر والرابع عشر، والذين انصب اهتمامهم، على دراسة وشرح العلوم التقليدية. وبصوت خفيض، همهم سالك بعبارة، تفيد بأنه عقد العزم، على تمكين المدرسة، من العودة



مدرسة دار العلوم ابن سينا،
لاهور، باكستان
Photo: Private

إلى ماضيها التليد، وعصرها الذهبي، حين كانت بستاناً زاهياً زاهراً. وبغضب بين، صرخ عزت، سائلاً ما إذا كان سالك، يريد مناصرة برويز مشرف، الذي يحارب المدرسة نزولاً على رغبة الولايات المتحدة الأمريكية. ومن ثم، أدار عزت إليه ظهره، وولى. وكان رأس سالك يموج بالأفكار والظنون. لماذا تصرف عزت بهذا النحو يا ترى؟

وفي صبيحة اليوم التالي، كان درس سالك، يشتمل على محاضرة، تدرس منطق أرسطو، اعتماداً على ما عرضه فضل إمام خير آبادي في مؤلفه الموسوم المرقات الميزانية، (المتوفى عام ١٨٢٨/١٢٤٤) ـ والذي هو اختصارٌ للمؤلفين الموسومين „الرسالة الشمسية في القواعد المنطقية" و „تهذيب في علم المنطق" ومن طبيعة هذين المؤَّلفين، يلاحظ المرء، بيسر، أن المحاضرة كانت تعتمد على مراجع، تناولت المنطق وعلم الكلام (الفلسفة)، في القرن الثالث عشر، على وجه التحديد. وكان عزت حاضراً، أيضاً، في هذه المحاضرة. وكان التلاميذ أعاروا المحاضرة أذناً صاغية، ولم ينبسوا ببنت شفة، في بادئ الأمر. فالمحاضرة ما كانت حلبة للنقاش وتبادل الآراء. إلا أن سالك ظل يتمايل على حصيرته تارة يميناً وتارة شمالاً بفعل اضطرابه. ولم يدم الأمر طويلاً، حتى راح يقاطع المحاضر، المتحدث للتلاميذ من على المنبر، ليسأله: هل كانت حملة التفتيش الأخيرة، مجرد رد فعل، على النزاعات، وأعمال العنف الطائفية؟ وجاء الجواب على سؤاله مقتضباً في فحواه، إلى حد ما، ومتذرعاً برأي مفاده، أن ثمة اختلافات بين المنطق المعتمد في هذه المدرسة أو تلك، وأن للدولة منطقها الخاص. وفي حين كانت نظرة عزت تفصح عن غضب عارم، ازداد لدى سالك، حب الاستطلاع، والرغبة في الحصول على إجابات أكثر إسهاباً وتفصيلاً.

وبعد انتهاء المحاضرة، وفي ظل هذه الحالة المتسمة بتوتر ملحوظ، حث سالك الخطى، رغبة منه في مقابلة مولانا رضوي ثانية. وبعدما نقر على الباب، راح يسأل، بلا لف ودوران، عما إذا كانت المدرسة قد مرت، في القرن الرابع عشر، بتحولات مشابهة. وواصل طرح الأسئلة، فأراد أن يتعرف على خصائص المدرسة في العصر الراهن. وبفخر واعتزاز، نظر العجوز إلى سالك، نظرة أب حنون، يتلطف مع ابنه الفتى، وراح يحدثه عن دروس النظامي. وليس لهذه التسمية علاقة بالمدرسة النظامية في بغداد، بل هي تشير إلى الدروس، التي أعلى من شأنها الملا نظام الدين، المنحدر من لكناو، والمتوفى عام ١٧٤٨. فهذا الملا كان قد وضع خطة تدريسية، تتجاوب مع التحولات السياسية، التي اندلعت عقب ظهور جماعات جديدة، مشبعة بالروح الوطنية، ومؤمنة بضرورة الشد من أزر عقيدتها، ومهتمة بتطبيق نظام ضريبي مركزي، ومصرة على أن تجعل من لغتها لغة معيارية. أي وبعبارة مختصرة: بما أن هذه الجماعات كانت قد خلقت لنفسها مناطق تخضع لنفوذها وسلطانها، لذا فإنها كانت بأمس الحاجة، لنظام تعليمي يناسب تصوراتها وحاجاتها.

وفي اليوم التالي، قابل سالك، وهو يمسك بيده الخطط التدريسية، جلال الدين، وراح يسأله، عن الأسباب، التي تدفع وسائل الإعلام، للحديث عن سوء التعليم في المدرسة، وعما يجب اتخاذه للوقوف في وجه هذه الظاهرة. إلا أن جلال الدين، أشار بيديه، إشارة تنم عن رفضه مشاركة سالك في الرأي، ونصحه بضرورة زيارة مكتبة المدرسة. وفي المكتبة، أعطاه أحد العاملين فيها، كتاباً تقول إحدى فقراته: بفعل تدخلات المستعمر وشروعه بتأسيس أنظمة تعليمية جديدة، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، تراجعت، بنحو كبير، أهمية المدارس «الدينية» بصفتها مؤسسات تعليمية عامة.

وفي هذه الأثناء، حث سالك الخطى باتجاه دورة المياه. متى يا ترى، سيجري التخلي عن هذه البراميل البلاستيكية، المعبأة بالماء، الضروري للتطهر، والاستعاضة عنها بالدش الإسلامي، أي بالمرشة أو خرطوم الماء؟ وفتح، وهو جالس القرفصاء، حنفية الماء بيده اليمنى، وتطهر بيده اليسرى. وراح، من ثم، يغسل يده بالماء الجاري.

وعاد إلى المكتبة، ومضى يقرأ في الكتاب القديم سطوراً تقول: وكما قيل، كان المطلوب من الرسالة، التي زعم المستعمرون، أنهم يريدون من خلالها نشر التحضر، هو فرض أخلاقية عالمية. والتأكيد على أن من لا يتجاوب مع هذه الرسالة، سيتخلف عن ركب التقدم. ومنذ ذلك الزمن باتت المدارس «التقليدية» تسمى مدارس دينية. وسرعان ما خطر على باله هاهنا ابن خلدون، وتمييزه بين الأمور الدينية والأمور الدنيوية. وكما بدا لسالك، اتصف الموضوع بشيء من التعقيد. وحيال هذا الموقف المعقد، ما كان هناك بد من أن يحك سالك رأسه.

ودخل المكتبة، من ثم، عبد المصطفى، حاملاً بيده حزمة كتب مختلفة. وقال، بنحو هامشي، وكأنه قد قرأ ما يجول بخلد سالك، وكيفما اتفق، لا شك أن المدارس البالغ عددها حوالي ثلاثين ألف مدرسة موزعة على عموم البلاد، تزود السكان بالمعرفة المطلوبة. وبهذا النحو، فإن هذه المدارس تعوضنا عن المدارس الحكومية، المحدودة العدد، أو الباهظة الكلفة، وتمنح ـ اتفاقاً مع ما تقتضيه الرأفة وأعمال البر الإسلامية ـ المواطنين عامة، والفقراء منهم بنحو مخصوص، الفرصة للتزود بالمعرفة. دخل عزت، المكان، بعد عبد المصطفى، وما أن سحب من الرف الكتاب الموسوم «صراع الحضارات»، سرعان ما قال، بصوت ينم عن ثقة كبيرة، إن المدارس الفكرية الكثيرة، التي تأسست في الحقبة الاستعمارية، ليس لديها المقومات الضرورية لتحقيق الاتفاق والتوافق بين بعضها البعض. من هنا، فإن الإسلام الحق، هو وحده القادر على تبديد ما بين هذه المدارس الفكرية، من اختلاف وتنافس.

وعلى خلفية فزعه، من النشاطات الدائرة، في محيط المدرسة، استدعى مولانا رضوي، في هذه الأثناء، أعضاء الهيئة التدريسية، ودعاهم إلى عقد اجتماع عاجل. وجرى تكليف سالك بمهمة تقديم الشاي للمجتمعين.

وخلال هذه الجلسة، التي ضمت كافة زملائه المعلمين، أمعن مولانا النظر في الكراس الشهري، الخاص بمدرسته، والذي تمت طباعته للتو، أي قبل فترة وجيزة من بدء شهر رمضان. إن الموارد المالية المتحققة من خلال الصدقات، التي تبرع بها الجيران والتجار، لم تسجل أي نمو. بيد أن علينا أن نأخذ بالاعتبار أن ثمة بشائر كثيرة، تشير إلى أننا سنحصل، عما قريب، على الزكاة، التي يخصصها لنا الكثير من الأفراد، العائدين من دول الخليج. علاوة على هذا، فمنذ العام ١٩٨٠، حصلت المدارس الدينية، من المصادر الحكومية، على جزء من الزكاة، المتراكمة في ميزانياتها. إن هذه التحويلات المالية الإضافية، بلغت حوالي ثلث الموارد المالية السنوية.

وأصغى سالك، بكل انتباهه، إلى هذه البيانات، وراح يفكر بفخامة بناية المدرسة، من ناحية، وببؤس وجبات الطعام، التي تقدم لهم يومياً من ناحية ثانية. وخطر على باله هاهنا، عيد الأضحى. وبرغم أن موعد حلول هذا العيد كان لا يزال بعيداً، إلا أن التفكير به كان كافياً، لأن يتنسم أخبار الدم، الذي سيسيح في كافة أرجاء المدينة، بفعل الذبائح الكثيرة، التي سيقوم تلاميذ المدرسة، بجمعها من على حافة الطرقات. وعند ذاك، سيكون،



مدرسة دار العلوم ابن سينا،
لاهور، باكستان
Photo: Private

بمستطاعهم، هم أيضاً، تناول الكثير من اللحوم. وفيما تراءت له هذه الصور، كانت معدته تعوي من شدة ما تقاسي من جوع.

واشتكى أحد المعلمين، من أن ما تشهده المدارس «الدينية»، في دول إسلامية مختلفة، من تردي ملحوظ في أوضاعها الاقتصادية، يكمن في تأميم مؤسسات الوقف الإسلامي. حقاً كان رد علماء الدين على هذا التطور، قد تجسد في توحيد صفوفهم. إلا أنهم لم يفلحوا، في إصلاح حال مؤسساتهم التعليمية وتحديث هياكلها، بنحو جذري. وواصل المعلم شرحه، فأكد أن الخلافات والخصومات بينهم كانت شديدة، وأنها كانت تُعرض على الملأ، بنحو متزايد، وذلك من خلال ما يقدمون من دروس ومناهج دراسية. وكانت الأحزاب الدينية، التي تخرج الكثير من أعضائها من المدارس الدينية، تناصر، في بعض الأحايين، هذه التوجهات والممارسات.

وتنحنح مولانا رضوي، بأسلوب ينمو عن موافقته، على ما عرضه المعلم، وراح يمسح، بيده اليمنى، وجهه المثقل بالمتاعب، والشجون. لكنه فزع عندما سمع زميله يقول: إن المدارس قد تجاوبت مع محيطها، واستقطبت القسم الأعظم، من المهمشين، الذين، لولا المدرسة، لما كانت لديهم فرص، للمشاركة في الحياة الاجتماعية. فالمساجد الملحقة بهذه المدارس ـ والتي يُقدر عددها، في باكستان، بحوالي مليون مسجد ـ كانت، حقاً، مراكز مهمة، في استقطاب وحشد، هذه الجموع.

ونبهت هذه النقاشات، عقل سالك، وأيقظته من حلمه بوجبات الطعام الدسمة. هل قِيل فعلاً ما تصور أنه قد سمعه؟ فقبل بضعة أيام فقط، وفي يوم الجمعة الماضي، كان قد سمع، وهو يصغي إلى خطبة الجمعة، أحد الوعاظ يدعو إلى تصعيد العمل السياسي، والنضال ضد الزنادقة، واعتبار كل مسلم، يتبنى رأياً مخالفاً، كافراً. من هنا، لا غرو أن يستقطب الدرس الديني، وخطبة الجمعة، جماهير غفيرة، لا يسعها المكان عادة، من كثرة المتنافسين على حضورها. واعتقد سالك، وهو يتضور جوعاً، أن معلميه يقصدون أموراً مختلفة، ويناضلون، على جبهات متعددة، على ما يبدو.

وأقحم نفسه، صاحب اللحية الصهباء، في الحوار الدائر، مشيراً إلى أن عملية التحديث العالمية، تسعى إلى فرض مبادئ موحدة، على العالم أجمع، وأنها تتسبب، بالتالي، في حفز القوى المحلية، المتدينة، على مقاومتها بكل ما أوتيت من قوة. والملاحظ حسب اعتقاده، هو أن البعض يطالب بالتوسع في هيمنة الدولة، وأن البعض الآخر، يطالب بالحفاظ على خصوصيته الثقافية والسياسية. وهكذا، نرى أن الكثير من المدارس، تناضل ضد الدولة، أو أنها تتصارع وتتخاصم فيما بينها، على الموارد المالية النادرة.

وبعد سماعه هذه التعليقات، نهض مولانا رضوي فجأة، وتدخل في هذه النقاشات، قائلاً بصوت صارم: إن مدرسته تطورت، منذ تأسيسها، وغدت مؤسسة تعليمية نموذجية، تقتدي بها المدارس الأخرى، وأنه سيبذل قصارى جهده، لكي تحافظ هذه المدرسة، على مستواها المرموق. إن كل إنسان، يحتاج إلى تعليم راقٍ، وآفاق تبشر بالخير. وبعدما حك عيناه المجهدتين، المختفيتين خلف حواجبه الكثيفة، استأنف مولانا رضوي حديثه، بصوت ينم عن قناعة أكيدة: إن تطوير المنهج الدراسي، لا يستطيع، بمفرده، تحقيق التمدن والإصلاح. إن المعلمين أيضاً، مطالبون بأن يغيروا حالهم!

وانتبه سالك إلى أن جلال الدين في حالة غضب عارم. ولكن، ما هو الأمر الذي أثاره يا ترى؟ سأل سالك نفسه، من غير أن يجهد نفسه، في معرفة السبب، والوقوف على الجواب المحتمل.

ومضى مولانا يقول: إن الحصول على فرصة عمل مناسبة، ينطوي على صعوبات كبيرة، بالنسب للخريجين الشباب. أضف إلى هذا، أن هناك إيديولوجيا سلفية تزداد قوة، من يوم لآخر. علماً أن هذه الإيديولوجية تفصح عن نفسها، من خلال أشكال اللحى وصنوف الملابس، الدارجة في صفوف العائدين من الدول الخليجية. على صعيد آخر، فإن الملاحظ هو أن هؤلاء العمال العائدين إلى وطنهم، قد جمعوا، شيئاً من رأس المال، بعرق جبينهم، وبعناء كبير، أثناء عملهم في دول الخليج، وصاروا يتدافعون، على مزاولة النشاط في قطاعات اقتصادية، كانت تهيمن عليها، فئات اجتماعية أخرى في سالف الأيام. من ناحية أخرى، فإن أعمال العنف، الدائرة رحاها بين أبناء السنة والشيعة تشكل، بالنسبة له، مؤشراً واضحاً، على أن ثمة قوى أجنبية، تؤجج لهيب هذه الصراعات. وبحسب وجهة نظره، فإن وجود هذا التدخل الأجنبي، أمرٌ لا حاجة للتدليل عليه، فهو معروف لدى الجميع.

ومضى مولانا رضوي، وقد احتقن وجهه بالدم، في هذه الأثناء من شدة غضبه، يشنع على أولئك الأفراد، الذين يزيدون الأمر تعقيداً. فبرغم أنهم لا يفقهون كثيراً بعلوم الدين، إلا أنهم يتزعمون حركات المقاومة، مدعين بأنهم يتصرفون طبقاً لما خلف كبار الفقهاء المسلمين، من آراء وتعاليم. ويرتقي بعض المجرمين، من حين لآخر، فيتقلدون مناصب مهمة في المجتمع. ولا غرو، في أن المدارس لا ترحب، بتطورات من هذا القبيل، لكنها تحتملها، من حين لآخر، وذلك لأن هؤلاء الأفراد، يقدمون لها يد المساعدة، ويسددون عنها، بعض ما بذمتها من ديون.

وبشكل بين، ابتل جبين جلال الدين عرقاً، حين راح مولانا يردد مقولات، مستقاة من مؤَّلَف إنجليزي. نعم، حتى تركيبة الولاءات الموروثة، المتعارف عليها في مؤسسات من قبيل الأسرة والقبيلة والروابط التي ينتظم فيها العلماء المُقَّلَدون، يمكن أن تصبح مجالاً لتغلل عناصر سيئة النية. وليس هذا هو كل ما في الأمر: فحين تفشل الدولة، في أداء مهمتها، باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن إشاعة السلام، وتعزيز الرفاهية، وتحقيق العدالة، فإن من المحتمل أن ينجح الجناة، في التذرع بالدين، لتبرير ما ينفذون، من اعتداءات وهجمات ـ متصورين، أنهم هم وحدهم، الذين يذودون عن حمى الإسلام. ولا غرو في أنهم يغررون في هذا السياق، بتلاميذ المدارس الأبرياء، لتنفيذ مآربهم الإجرامية! إن هذه أموراً، لا يجوز السكوت عنها أبداً، أكد مولانا رضوي، بصوتٍ واجِف، يبان منه الغضب والانفعال. وهكذا، وبسبب هذه المشاعرٍ الجياشة، توجب عليه أن يمد يده إلى عمامته المائلة ليعيد ترتيبها من جديد.

وحين رجع إلى الغرفة، تحدث سالك إلى رفاقه، عن انطباعاته الحائرة، وأفكاره المبلبلة. واتصفت ساعات الليل بالاضطراب فعلاً. وكان سالك، يفتح باب الغرفة، من حين لآخر، وذلك لاعتقاده أنه يسمع أصوات، تأتي من خلف الباب. ولحظ في ظلام الليل، فجأة، بضعة شخوص هاربة. وكانت هذه الشخوص قد تسترت خلف تلفيعة وطاقية تدلت على وجهها، وراحت تحث الخطى باتجاه الباحة التي عليهم أن يجتازوها، لكي يصلوا إلى الشارع العام. وخطر على بال سالك، أنه رأى، في سابق الأيام، حركة اليد، التي أراد أحد الرجال الشبان من خلالها، حث صحبه على ضرورة تنفيذ المهمة بأسرع وقت ممكن. وكان شبح أخر قد ذَكَّرَه بجلال الدين. وحالما فرغت الباحة من هذه الأشباح، وباتت فضاءً لا حركة فيه، وصل إلى سمعه من خارج المدرسة، ضجيج محركات، يختلط فيه عوي الكلاب، وطقطقة الريشكات.

وفي صبيحة اليوم الثاني، ما كان لعزت أثر في الفناء. وهكذا، وبدلاً من ذلك، راحت أنظار سالك المرتبكة، غير المطمئنة، تتركز على عبد المصطفى، الذي كان هائج المشاعر. ووضع عبد المصطفى بين ناظري سالك، صحيفة تنقل خبراً مفاده: أن إحدى القواعد العسكرية تعرضت، مجدداً، إلى هجوم مسلح ـ أسفر عن سقوط عدد كبير من القتلى. لقد تجمدت الدماء في عروق سالك. ومن فرط هلعه، لم تنفع كثيراً، محاولات عبد المصطفى لتهدئته، من خلال تأكيده على أنه يفضل زيارة المكتبة، على التسكع بصحبة أفراد على شاكلة عزت.

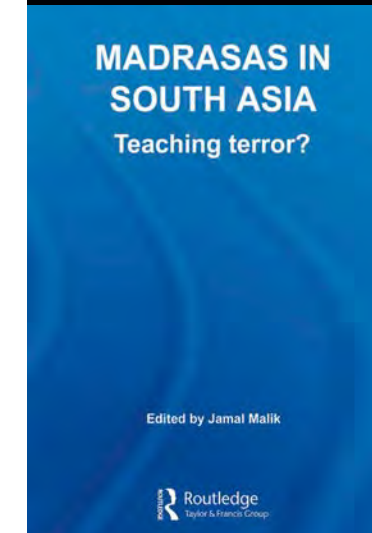
إلا أنه كان سعيداً فعلاً، حين أبصرت عيناه المرهقتين، في اليوم التالي، عزت يتجول في ربوع المدرسة. والتقت نظراتهم، للحظات وجيزة فقط، فعزت كان مستغرقاً بأفكاره، على ما بدا. وبعد برهة وجيزة، طلب مدير المكتب من سالك أن يأتي إليه، لأن لديه رسالة من أبيه. وسرعان ما فتح سالك الرسالة وراح يقرأ فيها. وكانت السطور الأولى قد أفرحته فعلاً، بيد أن غمه أخذ يتزايد بنحو ملحوظ. وسيطرت عليه علامات الإحباط. لقد شعر أنه وحيد، لا أحد يساعده على تحمل العبء الملقى على عاتقه. وبهذا الشعور المحزن، أخذ يتجول بلا هدف محدد. ولم يعثر عزت عليه، إلا في المساء، وقبل برهة قصيرة، من موعد صلاة العشاء. وسأله عزت عن سبب وضعه المزري، الحزين. وإذا كان سالك بالقرب منه بحكم المكان والزمان، إلا أن عوالم كثيرة، فصلت بين أفكارهما ومزاجيهما. وعرض عليه سالك الرسالة: لقد كتب أبوه، أن ثمة شخصاً طلب يد ابنته الكبرى، بعد انتظار طويل، تخلله شعور، بأنها لن تتزوج أبداً، وأن الأب يريد لها أن تتزوج، بأسرع وقت ممكن. لقد أشار عزت بيده، إشارة تعبر عن رغبته، في استطلاع حقيق المشكلة. واستأنف سالك حديثه، فأوضح أن الشخص الراغب بعقد القران على شقيقته، يريد من والده مبلغاً باهظاً، لينفقه على جهاز العروس. ومن المحتمل، أنه يطالب بهذا المبلغ الكبير، تعويضاً عن تقدم شقيقته في السن. إلا أنه، هو نفسه، أعني سالك، بحاجة إلى أربع سنوات حتى ينتهي من الدارسة، ويكون قادراً، على مساعدة أبيه. إلا أن شقيقته، سيتقدم بها العمر، ولن تعثر على من يتزوجها، بعد أربع سنوات، ناهيك عن الحديث عن الشقيقات الأخريات.

ومسح عزت دموع سالك، وسحبه من يده إلى جواره، ليهمس في أذنه: إن هناك دروباً مختلفة، وأساليب كثيرة، للحصول على المال، بأسرع وقت ممكن. ونظر سالك إلى عزت معقود اللسان. ومهما كانت الحال، ففي العيون الحزينة، لاحت بارقة أمل.

وذهب سالك إلى غرفته، وتمدد على فراشه. ولم يعر اهتماماً إلى ما يقوله زملاؤه من حوله، وظل بصره يرنو، بلا انقطاع، إلى سقف الغرفة، الذي اخترقه بأفكاره، وراح ينظر في فراغ يلي السقف. ودارت صور الوالد والشقيقات ومولانا رضوي وحلمه بمدرسة تحقق أمانيه، تدور من حوله بنحو متتابع، وبلا انقطاع. ولم يبق من هذا كله، سوى ملامح وجه أبيه الضائع، الفاقد الأمل. لقد ذابت أحلامه الوردية في دموع حارة.

وفي ظلمة الليل الحالكة، تسلل سالك إلى الطابق الثالث، وراح يطرق باب عزت...

ترجمة: عدنان عباس



بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ تم ربط المدارس الإسلامية بالإرهاب العالمي. واتهمت هذه المدارس بأنها تشجع على العداء للغرب ونشر الفكر الأصولي كما اتهمت بإعداد مقاتلي القاعدة. قاد هذا إلى تكوين صورة خاطئة عن هذه المدارس بشكل عام وفي جنوب آسيا على وجه الخصوص.

هذا الكتاب يقدم عرضا لأوجه التعليم المختلفة في هذه المدارس من خلال الدراسات التاريخية والأنثروبولوجيا والعلوم الدينية والسياسية. ويبحث في جذور الإسلام الأصولي المتشدد في باكستان. كما يعرض الكتاب بشكل متوازن وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بايجابيات وسلبيات التعليم الديني.

■ يعاني نظام التعليم العالي في أفغانستان من وضع لا يُحسد عليه. وإحدى تحديات الواقع الكبرى التي سيواجهها هذا الحقل الأكاديمي في المستقبل المنظور هي تلبية الطلب المتزايد عليه بسرعة هائلة بسبب ارتفاع نسبة المواليد. فالحقيقة هي أن ثلثي السكان الآن تقل أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً. ولذلك سيشهد عدد التلاميذ الذين يدقون أبواب الجامعة عاما بعد عام طفرات كبيرة. فهل لدى مؤسسات التعليم الجامعي الأفغانية القدرة على استيعابهم؟

لقد بدأ التغيير رغم كل شيء

التعليم العالي في أفغانستان

مارتين غيرنر MARTIN GERNER

سجل عدد من المصادر في السنوات الأخيرة تطورا يستحق التأمل بقدر ما يدل على الصعوبات الكبرى التي يواجهها التعليم في أفغانستان، فقد ارتفع عدد طلاّب التعليم العالي من ٨٠٠٠ عام ٢٠٠٢ إلى ٢٦٠٠٠ عام ٢٠٠٩ ثم إلى حوالي ١٢٠,٠٠٠ في عام ٢٠١٣. وفي حين أن عدد من ينهون التعليم المدرسي يُقدّر بحوالي ٣٠٠,٠٠٠ فإن الجامعات والمعاهد العليا الحكومية لا تستطيع أن تستوعب منهم إلاّ ما بين السبعين إلى الثمانين ألفاً فقط. ومهما قيل حول دقّة هذه الأرقام فإنه مما لا شكّ فيه أن الدولة الأفغانية تواجه تحديّين كبيرين هما استيعاب العدد المتزايد من الطلبة وتكافؤ الفرص.

ففي كل عام تترافق الامتحانات الخطّية التي تؤهّل للدخول إلى الجامعات والمعاهد العليا وما يتلوها من إجراءات رسمية بكميّة كبيرة من محاولات الرشوة والتلاعب للحصول على امتياز القبول الجامعي المرغوب. ويقول أحد المدرّسين في كابول بهذا الصدد: „أصبح الغش والفساد شيئا معهودا في معظم الكليّات الجامعية. كما أن موظفي الوزارة متورّطون في ذلك". ولا تنفع الشكوى ضد عدم تكافؤ الفرص لدى الجهات القضائية كثيراً بسبب عدم استقلاليتها. وقد نُشرت بعض تلك الشكاوى في الصحافة والتلفزيون الرسمي دون أن تؤدّي إلى حل المشكلة. فالمعيقات أمام الحل موجودة على كل المستويات. والنتيجة هي أن العائلات الثريّة وصاحبة النفوذ تستطيع أن تسجّل أبناءها في كليّات الطب والهندسة رغم أن الآخرين يمتلكون شهادات أفضل.

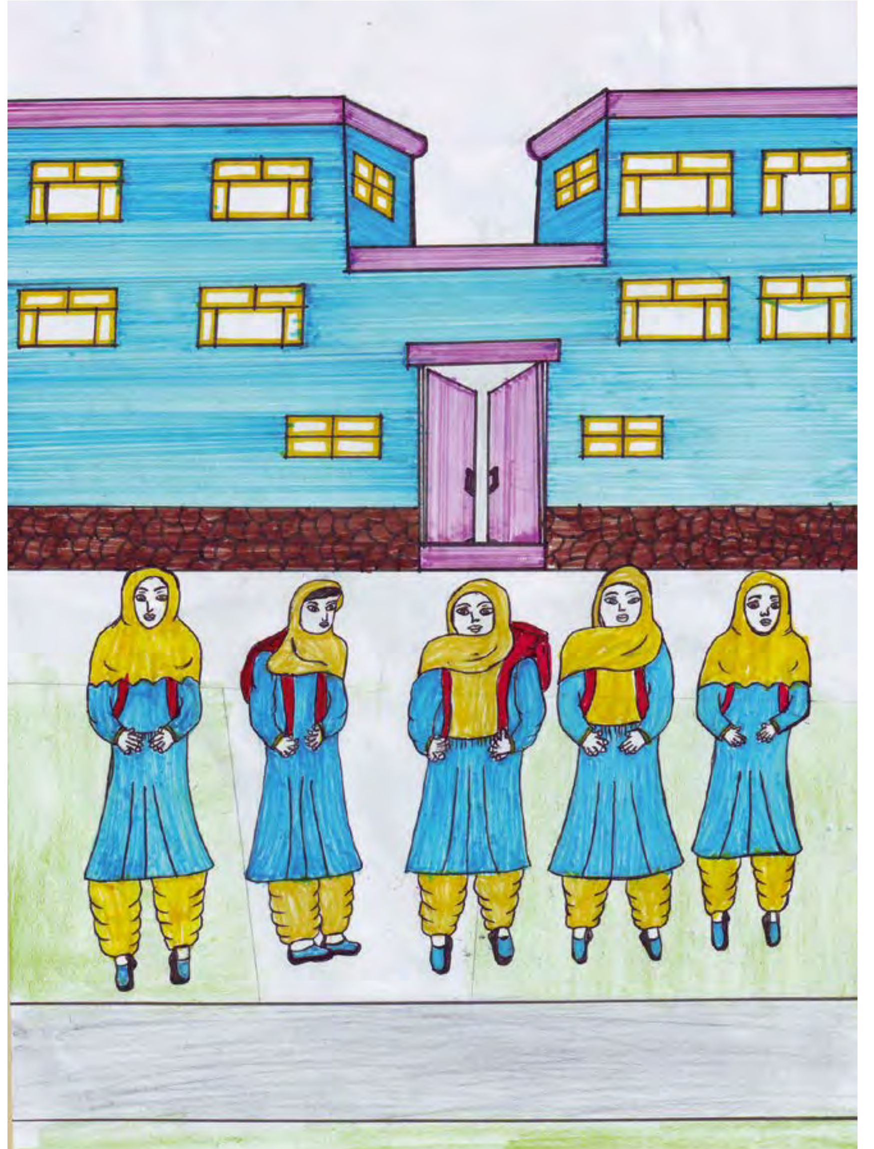
«طبقات» الطلاّب الثلاث ينقسم الطلاّب عادة إلى ثلاث «طبقات»، حسب ميّزات الدراسة ونوعية التعليم الذي يحظون به: فالطبقة التي تُعتَبر محظوظةً هي تلك المجموعة الصغيرة التي تستطيع انتزاع إحدى المنح الدراسية المرغوبة كثيراً إلى أوروبا أو أمريكا الشمالية أو أستراليا. أحد مصادر تلك المنح الدراسية الهيئة الألمانية للتبادل العلمي الأكاديمي DAAD التي أمّنت عددا كبيرا من المنح للطلاّب والطالبات الأفغان لإتمام دراسة الماجستير أو الدكتوراة في ألمانيا وذلك من خلال «ميثاق الاستقرار في أفغانستان» الذي موّلته وزارة الخارجية الألمانية. هدف ومغزى هذه المنح الدراسية هو تكوين كادر أكاديمي عالي التأهيل وقادر على تشكيل نواة لهيئة تدريسية للكليّات الجامعية الأفغانية ترفع مستواها التعليمي بحيث يقارب المستويات العالمية. ويُطلب من هؤلاء الطلبة الوافدين التوقيع على تعهّد بالعودة إلى بلادهم بعد إنهاء الدراسة لكي يمكن تنفيذ هذا الهدف فعلا. رغم ذلك فإن بعض أولئك الطلبة لم يلتزموا بذلك التعهّد.

أما الطبقة أو الفئة الثانية فهم أولئك الذين حصلوا على قبول في واحدة من الجامعات أو المعاهد العالية الست والثلاثين في أفغانستان. والدراسة في هذه الجامعات تفتح الطريق إلى متابعة الدراسات العليا في الهند أو باكستان المجاورتين مثلا، رغم أنّها تعاني من مساوئ واضحة كالمنهاج الدراسي غير المحدّث والتجهيزات البدائية التي إذا أضيفت إلى الطريقة القديمة في الإدارة فستجعلها تذكّر بالسجون نوعاً ما.

آخر هذه الفئات تشمل حوالي ٥٠ إلى ٧٠ ألفاً من الطلبة الذين فشلوا في اجتياز إمتحانات الدخول إلى الجامعة أو في تجاوز عقبات نظام القبول المختلفة فتستوعبهم الجامعات الخاصة التي يبلغ عددها حوالي ٧٥ والتي نمت كالفطر في السنوات الست الأخيرة واندلعت بينها منافسة شديدة. فالكل يحاول جذب الطلبة بأي ثمن لكي يغطّي تكاليفه إذ أن الدولة لا تموّل هذه الجامعات الخاصة، لذلك ترى ملصقاتها الإعلانيةعلى جدران الأماكن المركزية في العاصمة كابول وفي الإنترنت أيضاً. وربما كان ازدهار هذا النوع من المعاهد الخاصة هو من الخصائص النمطية لأفغانستان. لم يكن الأغنياء من رجال الأعمال هم فقط أصحاب هذه الجامعات. فالكثير منهم سياسيون وحكّام أقاليم وأمراء حرب سابقون، بل وبعض رجال طالبان السابقين أيضاً. هؤلاء جميعاً أسّسوا أو ساهموا بتأسيس جامعات خاصة آملين من وراء ذلك ممارسة النفوذ الاجتماعي من خلال التأثير على الطلبة والشباب. مثال على ذلك عبد السلام سيّاف وعلاقته بجامعة «داوات» وهو أحد قادة المجاهدين وصديق مقرّب من السعوديين وشديد المحافظة طبعاً. أو عطا نور حاكم مزاري شريف وصاحب جامعة «أريا» الخاصة.. الخ.

لوحة رسمها أطفال أفغان، من كتاب „كان يا ما كان". أطفال الأفغان وعالمهم. *"Es war einmal oder nicht"*, Roger Willemsen. S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2014.

الربح المادي أولاً تئنّ الجامعات الخاصة تحت وطأة مشكلة كبيرة، كما يقول علي أميري المحاضر في جامعة ابن سينا في كابول وأحد مؤسسيها في الوقت نفسه: „فهي تقبل كل المتقدّمين إليها دون أن تخضعهم لامتحانات قبول. وهذا ما يمنع من تحسين المستوى العلمي للطلبة والجامعة، بل ويحافظ على تدنّيه. ففي السنتين الأخيرتين ارتفع عدد الطلاّب من ٤٠٠ إلى ١٤٠٠، أكثر من ثلثهم نساء. وتؤمّن رسوم الدراسة التي يدفعها الطلاّب دخلاً سنوياً للجامعة يقدّر بحوالي مليون دولار". وهو دخل سيمكّنها من شراء قطعة كبيرة من الأرض على أبواب كابول في السنوات العشر القادمة لتشييد بناء جامعي أكبر من الحالي. لكنّ الجامعات الخاصة الأخرى لا تفكّر على ما يبدو بهذه الطريقة بعيدة المدى وإنما تفضّل الربح السريع، وهو ما يميّز الرأسمالية المنفلتة من عقالها التي تطبع أفغانستان الحالية.



لكن هناك جامعة خاصة معيّنة تتميّز عن الأخريات تماماً هي الجامعة الأمريكية التي يبدو أن وجودها هو محصّلة لجهود مجموعة قويّة مرتبطة المصالح تبدأ من موظّفي وسياسيي الحكومة مروراً بالمعاهد الأمريكية العالية وصولاً إلى كبار الأثرياء والملاّك. وتبلغ رسوم الدراسة في هذه الجامعة مئات آلاف الدولارات. وباعتبار أن هذه الرسوم الضخمة لا يستطيع دفعها إلاّ نخبة النخبة في أفغانستان فهذه الجامعة تعتبر المؤسسة التي يتم فيها تحضير الوزراء وكبار موظّفي الدولة.

لكن الجامعات الخاصة قد تتميّز فعلاً بامتلاكها لجهاز تعليمي شاب وأكثر مرونة، تنتمي إليه على سبيل المثال نساء شابات تعملن كمدرّسات، بعضهن من خرّيجات جامعات النخبة في الولايات المتحدة وأوروبا وممن يفضلن العمل خارج إطار الدولة كما أنهن منخرطات في شبكات للنشاط غير الحكومي أيضاً (أنظر المقابلة مع شهرزاد أ.).

كثير من الثقة يلاحظ نعمة الله إبراهيمي: „كثيراً ما يعرقل المدرّسون المتقدّمون في السن تحديث الجامعات الرسمية – التابعة للدولة. فهم لا يتخلّون عن كراسي التدريس للجيل الشاب مع أنّهم بلغوا سن التقاعد منذ زمن طويل كما أن أولئك الشباب أكثر كفاءة". رغم ذلك فيبدو أن الشباب لم يستسلموا، كما يقول أحد المبعوثين السابقين إلى الخارج بكثير من الثقة: "فقد كان فقط حوالي ١٠٪ من مدرّسي كلّيتنا في كابول عام ٢٠٠٢ لديهم شهادة ماجستير. أما الآن فنسبة هؤلاء تبلغ حوالي ٨٠٪". ثم يذكر أموراً أخرى تغيّرت في تلك الكلية. إذ أصبح فيها الآن كمية أكبر وأفضل من المراجع باللغة الإنجليزية ومخبر جيّد ومجاهر جديدة وستة وثلاثون مدرّساً ومدرّسة. إذن فهي كليّة جامعية في حالة تطوّر فعلي. أما بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون الحصول على منح دراسية في أوروبا أو أمريكا أو أستراليا فهم يحاولون الدراسة في الدول المجاورة كالهند أو باكستان أو طاجيكستان، كما يقول أحد العاملين في كلية الفنون الجميلة: „الكثير من المدرّسين في جامعة كابول هم الآن هناك للحصول على شهادة الماجستير". إذ أن التكاليف مقبولة والحصول على تأشيرة الدخول سهل والدراسة ليست صعبة جداً. كما أن هناك من يتحدث الفارسية هناك.

تسري هنا على ما يبدو نفس القاعدة العامة التي كثيراً ما تحكم سير الأمور في أفغانستان وهي أن الأشياء المتعارضة تسير جنباً إلى جنب. فرغم أن الإصلاح الشامل والجذري هو ضرورة ملحّة جداً فإن هناك الكثير من التطوير يحدث بدون ذلك الإصلاح الشامل. بل إنه قد يسير بقوّة إلى الأمام رغم كل تحذيرات المتشائمين.

مارتين غيرنر صحفي ومخرج سينمائي متخصّص بأفغانستان، ويعيش في كابول.

ترجمة: حسين شاويش

«أفغانستان ٢٠٢٢»

مقابلة مع شهرزاد أ.

تبلغ شهرزاد من العمر ٢٥ عاماً. وهي تدرّس في إحدى الجامعات الخاصة وكانت قد درست في إحدى الدول الناطقة بالإنجليزية. كما أنها ناشطة في حركة «أفغانستان ٢٠٢٢» التي تعمل على صياغة الأهداف التي تسعى إليها أفغانستان المستقبل.

حدّثينا قليلاً عن عملك.

أعمل في كابول لصالح شركة استشارية كنت قد أسستها مع أربعة من الشركاء. وهو تحدّ كبير بحد ذاته. فالعمل في الأقاليم الأفغانية ليس آمناً وعلينا أن نفكّر لا في أمننا فحسب، بل في أمن العاملين معنا. بالإضافة إلى ذلك فأنا أشارك في حركة سياسية للشباب النشط والمهتم. اسم الحركة: «أفغانستان ٢٠٢٢». ونحن نواجه هنا أيضاً تحدّيات مستمرة.

حدّثينا قليلاً عن حياتك اليومية.

عمري الآن ٢٥. وعندما أقارن نفسي بأقراني في الخارج أكتشف حجم القلق وعدم الاستقرار الذي يلازمنا. فنحن هنا نتناقش باستمرار فيما بيننا حول مسألة المغادرة. هل علي أن أترك البلد أم أبقى فيها؟ هل علي أن أعمل مع الحكومة أم لا؟ وقد تعلّمت من التجربة أن يكون مقياسي الأول هو الواقع هنا. وأنا أعتقد أن أفغانستان تمتلك طاقات كامنة كبرى. لا شك أن المشاكل كثيرة. فعندنا ذلك الماضي الرهيب والذي علينا كأمّة أن نعترف به ونتعامل معه. لكننا نخاف من فعل ذلك. فنحن نتجنّب مواجهة ماضينا باستمرار. إننا شعب يدمّر بعضه بعضاً ويدمّر بلده نفسها خلال ذلك. نحن شعب لديه موهبة خاصّة بممارسة العنف والعدوانية للأسف. وهذا ما يعلّمنا إياه تاريخنا. لكنّنا نستطيع البناء أيضاً ولدينا طاقة كامنة للتطوير السلمي والديمقراطية.

من هم أعضاء وناشطو حركة: «أفغانستان ٢٠٢٢»؟

نحن شباب وشابّات من كابول والأقاليم أي من كل أنحاء أفغانستان. تجمعنا استقلاليّتنا عما يجري في المطبخ السياسي. لكنّنا نبحث في الوقت نفسه عن شخصيّات فعّالة ومعروفة اشتهرت بمبدئيّتها وجدّيتها في العمل بالإضافة إلى حبها لوطنها وحماسها في العمل من أجل تطويره. فالبعض في حركتنا يعمل نائباً لأحد الوزراء على سبيل المثال، وهناك رجال أعمال أو من يديرون عملاً خاصاً مثلي أنا. كما أن عندنا أساتذة جامعة ومعلمين وناشطين في مجال حقوق الإنسان أو المجتمع المدني. كما أن لدينا طلاّباً وخاصة في الأقاليم.

ما الذي سيحدث عام ٢٠٢٢ أي بعد ثماني سنوات من الآن، عندما يصبح اسم حركتكم حقيقة واقعة؟

نريد جميعاً أن نكون في أفغانستان المستقبل. وأن نبذل جهودنا لكي يعمل المجتمع بشكل سليم وبالتعاون ما بين أبنائه، سواء أحبّوا ذلك أم لا. علينا أن نحاول ذلك على الأقل. أريد أن أعيش بعد ثماني سنوات في أفغانستان ذي حكومة مستقرّة ومؤسسات ديمقراطية أفضل من الموجودة حالياً. يجب توفّر فرص التعليم للجميع. ويجب أن تتحسّن سمعة هذا البلد في العالم. يجب أن نعمل جميعا من أجل هذا وسأكون جزءاً من هذا العمل. هناك أزمنة من الاستقرار في التاريخ الأفغاني قطعتها الفوضى، ليعود الاستقرار من جديد ثم الفوضى وهكذا. وقد اضطر الناس أكثر من مرة أن يبدأوا من الصفر. وعام ٢٠٢٢، هو تاريخ رمزي يمكن أن يصبح النقطة الزمنية التي نكون فيها قد وصلنا إلى مرحلة من التطوّر المستقر وغير القابل للانتكاس.

كيف هي تجربتك في التدريس في الجامعة الخاصة التي تعملين فيها؟

نتطرّق كثيراً إلى موضوع الدين. ففي إحدى حلقات البحث قلت للطلبة: إننا هنا في درس أكاديمي. وأريد أن نفكّر بطريقة منفتحة. سأقول بعض الأمور التي أعتقد صوابها وأخرى قد لا تطابق رأيي لكنّها تنتمي إلى حقل نظريات الجندر. وقد تثير بعضها حفيظتكم أو غضبكم.

ثم قلت: والآن أرجو من الجميع، بما فيهم النساء، أن يقدّموا أنفسهم بأسمائهم الكاملة. وسبب الإشكالية هنا هو أن التقاليد تمنع النساء من البوح بأسمائهن الكاملة أمام الغرباء.

لماذا؟

لقد تناقشنا حول ذلك. وكان النقاش مثيراً جداً. فنحن نعرف مثلاً اسم زوجة النبي واسم أخته وأمه. إذن فهذا التابو لا علاقة له بالإسلام. وهكذا تحدثت عن نظريات نسوية وعن موضوع لباس المرأة وكيف يمكن أن يكون علامة على سلطة الرجل. وهو ما أدّى إلى استفزاز بعض الطلبة طبعاً.

إحدى الطالبات قالت معترضة بأن الحجاب منصوص عليه في القرآن ولم يفرضه الرجال. إنه أمر اللّه فكيف أستطيع أن أقول ذلك؟ أجبت عليها بأن هناك طرقاً كثيرة لتأويل الإسلام ونصوصه. وهذا ما أثار غضب البعض طبعاً لكنّ البعض الآخر اعترض عليهم ونبّههم إلى أنهم ليسوا الوحيدين المسلمين في هذه القاعة فالإسلام لا يخصّهم وحدهم، كما أنّ من الطبيعي أن تختلف طريقة لباس إمرأة ما عن الأخريات.

وقد كان هذا هو الأمر الأهم في نقاشنا ذاك: أي أن نتعلّم نحن المسلمين كيف يمكن أن نتناقش ونختلف فيما بيننا بكل انفتاح وحرية.

هل يمكن أن تحل العلمانية مشاكلنا؟ ربما، لكنني لست متأكدة. المؤكّد هو أن علينا أن نتعلّم كيف نتحدّث بكل حرية حول الدين وأن يكون الخلاف بيننا حول ذلك أمراً طبيعياً. وألاّ يبقى ذلك محصوراً بالنخبة، بل أن ينتشر وبشكل عادي بين الناس. لقد تغيّر الزمن حتى ولو ظلّت بعض الأمور البالية موجودة.

ما الذي سيحدث في ٢٠١٤ عموماً وبشأن النساء في أفغانستان خصوصاً؟

يقلقني وضع حقوق المرأة. الكثير في هذا الشأن سار بشكل سيء. وإن كانت بعض الأمور سارت بشكل أفضل. وأعتقد أن وجود الكثير من الدراسات والأبحاث حول حقوق المرأة ووضعها هو أمر إيجابي وجيد. أعتقد أن طالبان ستظل موجودة وستقاتل ضد الحكومة. وأن الرسالة التي يجب أن تصل الى طالبان هي: افتحوا أعينكم جيداً فالأفغان قد اختاروا الديمقراطية والدستور القائم وهم يريدون أن يعيشوا بهذه الطريقة.

ماهي الدروس „المستفادة" التي يجب أن تعرفها البلدان المانحة؟

لقد استُثمِر في الكثير من برامج المساعدة. لكنّ القليل منها كان يتضمّن فرص عمل للنساء. كما أن برامج النساء لم تقدم أية فرصة ليساعد فيها الرجال أيضاً وتم التركيز فيها على النساء فقط. وكانت النتيجة هي إثارة صراعات كثيرة. صحيح أن البعض كان مفيداً جداً، لكن البعض الآخر أدّى إلى نتيجة عكسية. لأن الرجال واجهوها بالرفض.

ماهي أكبر إنجازات السنوات الأخيرة؟ وأين تشعرين بأنك مهدّدة؟

أعتقد أن التعليم إنجاز كبير. وخاصة في الجامعات والمعاهد العالية. ثم هناك التوسّع الكبير في مجال الاتصالات، بحيث أن كل فرد أصبح يمتلك هاتفاً محمولاً، سواء أكان في جبال بادخشان أم في صحراء هلمند، ويستطيع أن يخابر من خلاله من أراد وأينما كان. ويترتّب على ذلك نتائج اجتماعية وثقافية تطال مجمل البلد. يضاف إلى ذلك التغيّر الهائل في المشهد الإعلامي وبالطريقة التي يسير فيها المجتمع. فالجيل الجديد يتأثر كثيراً بما يقوله الإعلام.

لقد تمتّعنا بقدر من الحريّة النسبيّة في السنوات العشر الماضية. منها مثلاً أن المواطن يستطيع توجيه النقد إلى رئيس الدولة دون أن يتعرّض للمشاكل بشكل آلي. فهو يمكنه أن يقول عنه تقريباً كل شيء. وهذه ثقافة جديدة إلى حد كبير جداً.

حتى لو افترضنا أن الأمور ستسير بشكل سيء. بل حتى ولو كانت في أسوأ حالاتها فأنا سأبقى هنا. قد يعني ذلك أنّه سيكون عليّ أن أمكث في المنزل وأعمل من هناك. رغم ذلك فإن البقاء بين أربعة جدران في أفغانستان خير لي من الذهاب إلى أوروبا للعيش فيها كأكاديميّة.

شهرزاد أ. تدرس في إحدى الجامعات الخاصة وتمارس الأعمال الحرة، إذ أنها شريكة مؤسسة لإحدى شركات الإستشارة الناجحة في أفغانستان. وكانت قد درست في جامعات النخبة الممتازة في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا. كما أنها ناشطة في حركة «أفغانستان ٢٠٢٢».

ترجمة: حسين شاويش

■ إيران دولة متعددة القوميات، دولة يتحدث مواطنوها، بلغات يزيد عددها على عشر لغات منها: الفارسية والكردية والبلوشية واللورية والعربية والتركية. إلا أن السياسة التعليمية، السائدة في هذه البلاد، تتجاهل هذه التعددية اللغوية.

التعددية اللغوية فرصة ثمينة

التعلم باللغة الأم في دولة متعددة القوميات كإيران

منوتشهر أميربور MANUTSCHEHR AMIRPUR

لقد مضت جمهورية إيران الإسلامية قدماً في انتهاج السياسة التي اعتمدها النظام القديم، وفضلت حظر تعلم لغة أخرى غير اللغة الرسمية (اللغة الفارسية)، برغم أن حصر اللغة الرسمية بالفارسية، فقط يتنافى وروح الدستور. وبهذا المعنى، ففي إيران أيضاً يسري العرف الدارج في بلدان الشرق الأوسط: وطن واحد، لغة واحدة، حتى وإن كان هذا العرف يتناقض مع واقع الحال، والحقائق السائدة على أرض الواقع. ونظرة سريعة على دول الجوار، تبين بيسر وجلاء، حقيقة المشكلة. فالبلاد التي أطلقت على نفسها، بعد الحرب العالمية الأولى، اسم الجمهورية التركية، عللت وجودها من خلال مبدأ يزعم أن سكان آسيا الصغرى يتخاطبون بلغة واحدة، ويعتنقون ديانة، واحدة لا ديانة سواها. وبهذا النحو، يتجاهل المرء، بكل بساطة وسذاجة، الكرد والعلويين. ويجري انتهاج هذه السياسة في تلك البلدان، أيضاً، التي أنشأتها الدول المنتدبة فرنسا وبريطانيا، باسم العراق وسوريا ولبنان والأردن وفلسطين، عقب الانهيار الذي تعرضت له الإمبراطورية العثمانية، في سياق الحرب العالمية الأولى. ورسمت فرنسا وبريطانيا حدود هذه الدول على الورق، بلا أية مراعاة، للاختلافات العرقية والتاريخية بين السكان القاطنين فيها. وفي هذه السياسية يكمن، في الواقع، أحد أسباب الحروب الأهلية، الدائرة رحاها، حالياً، في تركيا والعراق، فهذه البلدان تتمسك بمقولة مفادها: لا مجال للتطلع إلى ما هو غير مسموح به.

سوء استعمال مصطلحات مستوردة ويزداد الموضوع تعقيدا حين يقذف الطرفان بعضهما بمصطلحات جديدة مستوردة من عالم آخر. بمصطلحات لم يصوغوا ولا حتى مفردات تعبر عنها بنحو سليم في لغاتهم الأم. فعلى سبيل المثال، فإن بعضهم يتهم البعض الآخر، بالمغالاة في الوطنية، وفي الشوفينية، ويقذفه بالدعوة للقومية التركية، وللوحدة العربية، والاستغراق بالأفكار الفاشية، وأنهم لا يكلون، ولا يملون، عن التحدث عن الأمة، والدولة القومية، وما سوى ذلك من مصطلحات مشابهة. وفي حين تحاول الدول الأوروبية، على خلفية ما خاضته من حروب دامية وطويلة، تحرير نفسها من جرثومة الإيديولوجيات، والعقائد العنصرية، مركزة اهتمامها وجهودها، على توحيد صفوفها، في تكتلات اقتصادية، وسياسية، تجمع بينها قيم، ومبادئ مشتركة، لا يزال السياسيون في الشرق الأوسط يصرون، انطلاقاً من عظمة حقيقة أو مزعومة شهدتها أممهم في غابر الزمن، على نفخ الروح في التقاليد الأوروبية البالية، وبعثها بصيغة جديدة.

وإلى حد ما، يعكس هذا الاستعمال المتعسف، للمصطلحات المستوردة، موروثاً شائعاً. فاكتشاف تاريخ إيران „العظيم" على يد علماء ألمان، متخصصين بعلم الآثار واللغويات، كان الذريعة، التي احتج بها البعض، لتصدير جرثومة التعصب العنصري إلى إيران. ولم يقتصر الأمر على إيران فقط، فهذه الجرثومة، جرى تصديرها إلى البلدان المجاورة، أيضاً. وغني عن البيان أن مقولة أتاتورك „محظوظ من هو من أبناء الترك"، ليست سوى مقولة تدخل في قائمة تلك التصريحات، التي يتعين على أحد الفتية وإحدى الفتيات، التغنى بها، في صبيحة كل يوم، وإنشاد السلام الوطني قبل بدء الدرس الأول، وإلزام كافة التلامذة الآخرين ترديد ما يتغنى به الاثنان. والآن، وبما أن الحكومة صارت تحاول التفاهم مع الأكراد، لذا فإنها تزعم، بأن ترديد مقولة



طالبات في إحدى الجامعات الخاصة بالمعلوماتية في طهران
Photo: Markus Kirchgessner

أتاتورك، ضمن النشيد الوطني، يجب أن تفهم على أن المقصود منها، الانتماء إلى الجمهورية التركية، وليس إلى الشعب التركي.

وفي خضم الجدل حول تدريس اللغة الأم في إيران، يستعين البعض تارة بمقولات علمية وتارة أخرى، بمقولات زائفة، لا سند لها، تحفز، في نهاية المطاف، إلى اندلاع العنف والعنف المضاد، بين ممثلي النظام من جهة والناشطين من أجل حقوق الإنسان من جهة أخرى. فالشعوب التي لا يجوز لها تعلم لغتها الأم، تتهم «الفرس» بالمغالاة في الوطنية وفي الشوفينية، وتؤكد على أن «الفرس»، يقمعون الشعوب التركية والكردية والبلوشية ويضطهدونها، ويحظرون عليها الإعلان عن انتماءاتها القومية. ومن ناحيتهم، يتهم الناطقون بالفارسية هذه الشعوب، بأنها تسعى للانفصال، وتتمسك بمبادئ القومية التركية وأفكار القومية العربية. وفي إشارة منهم إلى اللغة الفارسية الوسطى (اللغة البهلوية)، يؤكد هؤلاء على أن الآذريين ليسوا من ملة الأتراك، وأن العرب ما هم عرب أصلاً، وذلك لأن خوزستان (عربستان حتى عام ١٩٢٥) ـ الإقليم الذي امتدت حدوده إلى أعماق العراق في سابق الزمن، كانت إيرانية دائماً وأبداً، وأن المدائن، عاصمة الإمبراطوريتين البارثية والساسانية، لا تبعد إلا بضعة أميال من بغداد. وغني عن البيان، أننا هنا، إزاء جدل لا قيمة له بالنسبة لحقائق ومعطيات اليوم الراهن.

ما معنى فارسي يا ترى؟ في إيران لا يوجد شعب بهذا الاسم. هل المراد بهذا الاسم الأفراد المقيمون في إقليم فارس؟ وما هي حقيقة السلطان الذي يتمتع به هؤلاء الأفراد، بحيث يكون بمقدورهم رسم السياسة الإيرانية، في المجال اللغوي؟ هل المقصود بهذه التسمية محافظة خراسان وكرمان وأصفهان، وما سوى ذلك من محافظات إيرانية ينطق سكانها باللغة الفارسية؟ إلا أن هؤلاء الأفراد لن يطلقوا على أنفسهم تسمية أخرى غير خراساني وكرماني وأصفهاني. وإذا كان لهذا الشعب وجود حقيقي

في يوم من الأيام، فمتى حكموا مجمل البلاد، ومتى استطاعوا أن يخضعوا إيران لسلطانهم يا ترى؟ فعقب انهيار الإمبراطورية الساسانية، وانتهاء السلطان، الذي مارسه العرب على مدى مائتي عام، تولى حكم إيران، قبائل تركية ومغولية في المقام الأول. ومن نافلة القول الإشارة هنا، إلى أن هذه القبائل هي التي ساعدت على انتشار اللغة الفارسية، ليس في إيران فحسب، بل وفي آسيا الصغرى وبلاد القوقاز وفي أواسط آسيا والهند أيضاً. فاللغة التي كانت متداولة في بلاط السلاجقة الروم، في غرب الأناضول، كانت الفارسية بلا أدنى شك، والعاصمة قونيا كانت مركز الآداب الفارسية، ففي هذه المدينة عاش وألف عملاق الشعر الفارسي مولانا جلال الدين رومي. وكانت السلالة المغولية التي أسسها تيمورلنك قد جعلت من الفارسية لغة البلاط في الهند، وشجعوها، وساعدوا على انتشارها، على مدى قرون من الزمن، برغم أن لغتهم الأصلية كانت اللغة الجغتائية التركية. ولم يكن سبب العناية بهذه اللغة يكمن في شعورهم بمعزة عارمة تجاه شعب معين أو بأواصر قربى متينة مع هذا الشعب أو ذاك، إن كل ما في الأمر هو أن متانة اللغة الفارسية قد بهرتهم. فمن مسلمات الأمور هو الأمر الذي نال استحسانهم ما كانت له علاقة بقوة الشعب الفارسي، فهم هزموا هذا الشعب وانتصروا عليه انتصاراً مبيناً، إن لغة الفردوسي هي التي حظيت باستحسانهم. وفي العالم الراهن أيضاً، تحظى اللغة الإنجليزية بالتقدير والتبجيل حتى في تلك الأوساط، التي يكن فيها الأفراد شيئاً من الضغينة والعداء للولايات المتحدة الأمريكية.

كما لا يوجد سند تاريخي يؤيد التهمة التي يرددها الطرف الآخر، أعني تهمة السعي للانفصال. حقاً تبلورت في إيران نزعات انفصالية. ومن حقائق الأمور أيضاً، أن هذه النزعات موجودة في اليوم الحاضر أيضاً. بيد أن هذه النزعات، تُغذى من خارج البلاد، وليس من الداخل. وتتجلى أقدم هذه النزعات، في محاولات الإمبراطورية العثمانية، فصل إقليم أذربيجان الناطق بالتركية عن إيران، علماً أن هذه المحاولات قد توقفت، بنحو نهائي، مع اندلاع الحرب العالمية الأولى. فالجيوش العثمانية كانت، في بعض الأحيان، شديدة الفاعلية، واستطاعت احتلال أذربيجان ولم تنسحب منها، إلا بعد أن كبدهم الأذريين والقزلباش (الجماعة التي انحدر أغلبهم من الأناضول) خسائر فادحة. ومن حين لآخر، كان الطرفان يتركون وراءهم أراض محروقة. وقامت الإمبراطورية الروسية، أيضاً، بمحاولة لاحتلال الأراضي الإيرانية. وكانت هذه المحاولة قد أسفرت عن الاستيلاء على سبع عشرة مدينة، من مدن غُلستان وتركمانجاي. وكان الإيرانيون قد درجوا على وصف عملية الاستيلاء هذه، بأنها وصمة عار في جبين المحتل. واندلعت المحاولة الأخرى، للاستيلاء على أذربيجان وفصلها عن إيران كلية، في سياق احتلال الحلفاء إيران إبان الحرب العالمية الثانية. إلا أن البلاشفة لم يستطيعوا أن يحققوا ما نجحت في تحقيقه روسيا القيصرية، أي إنهم عجزوا، عن فصل أذربيجان عن إيران، واحتلالها بنحو دائم، وذلك لأن الدول العظمى رفضت، في هذه المرة، التجاوب مع نوايا البلاشفة، لاسيما أن السكان ما كانوا يتجاوبون مع البلاشفة أصلاً. وكأخر محاولة فاشلة، تندرج في هذا السياق، الحرب التي شنها صدام حسين بهدف الاستيلاء على خوزستان (عربستان). وفي هذه المرة أيضاً، وقف أبناء عربستان – الذين هم من سلالة العرب – في الخطوط الأمامية من الجبهة ودافعوا عن وحدة أراضي البلاد (المسماة حالياً إيران). من هنا، فإنه لأمر مثير للاستغراب فعلاً، أن يتهم المرء هؤلاء المواطنين، بأنهم يتطلعون للانفصال عن إيران. فمن حقائق الأمور أن هؤلاء المواطنين ما كانوا بحاجة، لا لتبني أيديولوجيات يراد منها حشد النخوة الوطنية، ولا لترديد مصطلحات من قبيل الأمة والدولة القومية. فمنذ حكمها الأخمينيون، كانت إيران دولة متعددة الأعراق دائماً وأبداً، وحافظت على وجودها من غير أن تكون بحاجة لهذه المصطلحات المستوردة.

وتأسيساً على ما سبق، فإذا كان المرء يزعم، تارة بأن الآذريين ليسوا من سلالة الأتراك، بل هم قوم درجوا على استخدام اللغة التركية، في حياتهم العامة، وذلك لأنهم كانوا يتكلمون، في غابر الزمن، لغة تنتمي إلى مجموعة الفارسية الوسطى، وتارة أخرى، بأن الكرد من سلالة المدينيين، أي أن جذورهم تمتد إلى أول شعب آري، حكم إيران، فليس ثمة شك في أن هذه المزاعم، ليست ذات نفع يذكر، في حل المشكلة، التي نحن بصدد الحديث عنها. فهذه التبريرات تذكرنا بإصرار الكماليين، أعني معتنقي أفكار مصطفى كمال أتاتورك، على تسمية الكرد بأتراك الجبل. فنحن هاهنا إزاء مقولات، تخفي بين طياتها نزعات عنصرية، لا تساعد على حل مشاكل هذه الشعوب. فهذه الشعوب تتخاطب حالياً بالتركية والكردية أو بالعربية، وتتطلع لأن يتعلم أبناؤها دروسهم بلغتهم الأم في مدارس البلاد.

تسييس حق أساسي من حقوق الإنسان إن الربط بين التطلع إلى التعلم باللغة الأم في المدرسة والنزعات الانفصالية، يجسد، في الواقع، تسييس حق أساسي وذلك من خلال تبني تصورات زائفة، وادعاءات باطلة. فنحن هنا، إزاء حق أساسي من حقوق الإنسان، إزاء حق يختص بالتخاطب باللغة الأم، إزاء حق جرى تأكيده في الكثير من المعاهدات والمواثيق الدولية. وعبد دستور الجمهورية الإسلامية الطريق، أمام حق التعلم باللغة الأم. فالمادة ١٥ من الفصل الثاني تشير إلى أن: „اللغة والكتابة الرسمية والمشتركة لشعب إيران هي الفارسية، فيجب أن تكون الوثائق والمراسلات والنصوص الرسمية والكتب الدراسية بهذه اللغة والكتابة. ولكن يجوز استعمال اللغات المحلية والقومية الأخرى في مجال الصحافة ووسائل الإعلام العامة، وتدريس آدابها في المدارس إلى جنب اللغة الفارسية." إن هذه المادة تنطوي على إشكاليات متعددة. فما معنى „وتدريس آدابها في المدارس"؟ أليس من المنطق، أن يكون التلاميذ قد تعلموا، من قبل، قراءة وكتابة هذه اللغة، لكي يكون بمستطاعهم قراءة النص الأدبي وفهم مغزاه. ولماذا أحجم المرء عن التحدث، بصريح العبارة، عن ضرورة التدريس باللغة الأم؟ أما إذا كان المقصود هاهنا الأدب المترجم، فإن من نافلة القول الإشارة هنا، إلى أن هذا النوع من الأدب، لا قيمة له في تعلم اللغة الأم. وما معنى، „يجوز" استعمال اللغات المحلية والقومية في المدارس؟ فهل المقصود

أن اللغة الأم، يتعلمها التلاميذ كمادة اختيارية، أم أنها من جملة المواد، التي عليهم أن يتعلموها من خلال الدروس الخاصة؟ ومَنْ هو الطرف الذي سيتحمل الأعباء المالية المرتبطة بالدروس الخاصة؟ ومَنْ سيكون مسؤولاً عن اختيار الكتب، وتدريب المعلم واختيار أعضاء الهيئة التدريسية؟ إننا هاهنا إزاء مشاكل وتعقيدات، لم تهتم الحكومات السابقة ببيان السبل الناجعة والوسائل الضرورية لحلها. إزاء مشاكل وتعقيدات نالت اهتمام المرشحين لرئاسة الجمهورية في حقبة الحملات الانتخابية فقط. فما أن يحين موعد الانتخابات، سرعان ما يتوجه المرشحون إلى تبريز، المدينة التي تأوي أكبر تجمع من الأقليات، معلنين أنهم سيعملون ـ حالما يفوزون بمنصب رئيس الجمهورية ـ على إيجاد الحل الشافي، لمسألة اللغات الأم غير الفارسية. هذا ولم يكن الرئيس الحالي حالة استثنائية فيما يخص المسألة. علماً بأن تأكيد روحاني على „إن تدريس لغات الإيرانيين الأم، سيتم تنفيذه بنحو رسمي على مستوى المدارس والجامعات انسجاماً مع منطوق المادة ١٥ من الدستور، وذلك لأنه ضمانة لتعميق ثقافة وآداب الشعوب الإيرانية والسياج المنيع للحيلولة دون التدهور"، قد كان من أهم الأمور التي تعهد روحاني بتنفيذها. إن روحاني ذهب خطوة أبعد، فقد كان قد أشار إلى أن من ضروريات الأمور أن يتم في تبريز تأسيس أكاديمية ترعى اللغة الآذرية وآدابها. إلا أن من حق المستمع لخطاب حسن روحاني، أن يستغرب ويسأل نفسه، عما إذا كانت هذه النوايا ممكنة التحقيق، لاسيما أن الواقع يشهد على وجود فشل واضح في تنظيم عملية تعليم اللغات الأم للناطقين بغير الفارسية في مدارس البلاد. بيد أن هذه التعهدات الكلامية أعطت ثمارها وأثبتت فاعليتها. ففي المحافظات التي تشكل فيها هذه الشعوب الأكثرية السكانية، كان عدد الناخبين الذين صوتوا لصالح روحاني أعلى من عدد الأصوات، التي حصل عليها ـ في المتوسط ـ على مستوى البلاد ككل. ومع أن العام الدراسي الجديد قد بدأ فعلاً، إلا أن الأمر البين هو أنه لا توجد أية بادرة تشير إلى تدريس التلاميذ لغتهم الأم أو تشير إلى وجود خطة لتنفيذ هذا الأمر، فهذا أمر طواه النسيان وما عاد أحد يسمع عنه شيئاً ذا بال. والحق كل الحق مع الخبراء، حين ينبهون إلى عدم وجود الكتب المدرسية والمعلمين، القادرين على تنفيذ هذه المهمة الجليلة. كما لا يجدي نفعاً هاهنا، الاستغراب من السبب الذي حال دون اتخاذ الخطوات الضرورية، وتنفيذ الشروط المناسبة، لتحقيق هذا الهدف الدستوري، برغم انقضاء خمسة وثلاثين عاماً، على التصديق على الدستور. وإذا ما لفت المرء انتباه المسؤولين، إلى أن هذه اللغات يجري تدريسها، في الدول المجاورة، فإن جوابهم هو، أن الواجب يقتضي، تحاشي انتقال النزعات الانفصالية، من هذه البلدان إلى إيران. وهكذا، يتردد على أسماعنا مرة أخرى الفزع من النزعات الانفصالية.

الفزع من جرثومة النزعات الانفصالية القادمة من وراء الحدود وأخيراً، لقد حقق أكراد العراق، الهدف الذي كانوا يصبون إليه، على مدى زمن طويل. فإقليم كردستان يتمتع بمزايا الحكم الذاتي، وباتت اللغة الأم تُدرس في المدارس. وفي تركيا، حيث اندلعت، في سابق الزمن، وعلى مدى عقود كثيرة من الزمن حروب وصراعات لا نهاية، صارت اللغة الكردية الأم مادة اختيارية، منذ العام ٢٠١٣.

والملاحظ هو أن اللغات العربية والآذرية والتركمانية تُدرس منذ سنوات كثيرة في مدارس البلدان المجاورة. إن الإيرانيين، الذين يفضلون استمرار النقص في الكتب المدرسية، والكادر التدريسي المتخصص في هذه اللغات، لا لشيء إلا لأنهم يتهيبون، من اتخاذ خطوات جادة، للعمل مع هذه البلدان، يخشون أن تنتقل النزعات الانفصالية إلى إيران، نعم إن هؤلاء الإيرانيين إما تنقصهم الثقة بالنفس، أو إنهم يقرؤون التاريخ بنحو معكوس ومصرين على السير إلى الخلف، وضد التيار. على صعيد آخر، أي بلد من هذه البلدان تسوده الديمقراطية، ويمكن أن يشكل محور جذب، يحفز جزءاً من إيران على الانضمام إليه والخضوع لحكومته؟ أضف إلى هذا أن أجزاء من هذه البلدان كانت جزءاً من إيران في سابق الزمن، أي من قبل أن يستولي عليها العثمانيون والروس. وبهذا المعنى، فلو كانت هناك تطلعات للانفصال و „الالتحاق" بدولة أخرى، وهو أمر مستبعد بكل تأكيد، فإن الأمر الأكثر احتمالاً هو أن تتطلع هذه الأطراف إلى الانضمام إلى إيران ثانية. وغني عن البيان، أننا هاهنا إزاء تصورات ما عادت واقعية، ففي عالمنا الراهن ما عاد تغيير الحدود، من طرف واحد، أمراً وارداً أصلاً. إننا نعيش في عصر، يشهد تعميق التلاحم، بين دول الاتحاد الأوروبي، وسعي هذه الدول الدؤوب لتوحيد سياساتها الخارجية والاقتصادية والثقافية، من غير التفكير بتغيير الحدود الوطنية. وهكذا وفي عصرنا الراهن، على وجه الخصوص، بات الحديث، عن تغيير الحدود الخارجية، أمرا مستحيلاً، وغير منطقي. إن الحديث عن تغيير الحدود ذريعة لا غير. أما أولئك الذين لا يزالون يخشون تغيير الحدود، لا يسعنا إلا أن ننصحهم بأن يأخذوا بالاعتبار أن الثقافة في أفغانستان لا تزال حية، برغم ما شهدته البلاد من حروب أهلية دامية دامت عقودا كثيرة من الزمن وحملات غزو مختلفة تعرضت لها على مر السنين، نعم إن الثقافة في أفغانستان لا تزال حية بفضل الكتب التي جاءتها من إيران. فلو لم تحصل أفغانستان على هذا الغذاء الفكري، لكانت هذه الثقافة الجديرة بالاحترام قد انهارت بكل تأكيد. وما هو الأمر الذي يمنع إيران من أن تستورد المؤلفات المكتوبة بالعربية وبالتركية وبالتركمانية والبلوشية من خارج الحدود أيضاً، معززة بذلك التنوع والتعددية في المجالات اللغوية والأدبية؟ هل هناك سبب منطقي يحتم على البلاد الاستغناء عن هذا الرأسمال الغزير؟ ولو كان المسلمون الأوائل قد أشاحوا بوجوههم، في اللقاء الذي جمعهم بالثقافة الإغريقية والإيرانية والسورية والمصرية والهندية، لما كان بوسعهم، بكل تأكيد، أن ينجبوا مفكرين عظام من قبيل الكندي والفارابي وابن سينا والرازي وابن خلدون وابن رشد.

منوتشهر أميربور مشرف على الطبعة الفارسية من مجلة «فكر وفن».
ترجمة: عدنان عباس

■ تَلَقَّت العمليةُ التعليمية في سوريا، بدءاً من الأيام الأولى للثورة التي انطلقت في آذار / مارس ٢٠١١، سلسلةً من الضربات الموجعة .. ويمكن القول: إنه، في المنطلق، والمجرى، والمآل،.. لم يعد ثمة «مدارس»، و«تلاميذ»، و«طلبة»، و«مُدَرِّسُون» بالمعنى الدقيق لهذه الكلمات.

التعليم في سوريا

وضع المدارس في المناطق الخارجة عن سيطرة النظام

خطيب بدلة KHATEEB BADLE

لا حرمة لشيء أو لأحد اشْتُهِرَ«النظامُ» السوري، منذ انقلاب الجنرال حافظ الأسد الذي عُرف باسم «الحركة التصحيحية» - ١٦/١١/١٩٧٠، بأنه لا يَعرف حرمةً لأية مؤسسة من مؤسسات الدولة السورية، وبضمن ذلك المدارس والمعاهد والجامعات، ويوجد في سجلات هذا النظام عشراتُ الحالات التي استولى فيها على مدرسة ما، محولاً مبناها إلى فرع لحزب البعث، أو إلى مفرزة أمنية، أو إلى مقر لمنظمة شعبية. ولعل سوريا من أكثر دول العالم التي يستوعبُ فيها المبنى المدرسيُّ الواحدُ مدرستين بدوامين متباينين، بنظام «الفوجين»، بينما مبانيها المدرسيةُ مُنْتَهَكَة، أو لنقل: مُحْتَلَّة!

استقرار نسبي ومع هذا فقد بقي وضعُ المدارس السورية مستقراً نسبياً، خلال الثورة السلمية، لا سيما وأن بدايات الثورة تزامنت مع أيام العطلة الصيفية في أشهر أيار/ مايو وحزيران/ يونيو وتموز/ يوليو وآب/ أغسطس من عام ٢٠١١.

ولكنَّ اعتمادَ النظام للحل الأمني المتفلت من كل الحدود والضوابط، وتَعَنُّتُهُ تجاه أي إجراء إصلاحي يستجيب لمطالب الشعب، أو يفتح مجالاً للمصالحة والتفاهم على عقد اجتماعي جديد، والدخول في عصر خالٍ من الاستبداد، ثم تَسَلُّحَ الثورة، وتحويلَ مفهومها العام من «ثورة» إلى «حرب»، والاقترابَ أكثر فأكثر نحو مفهوم «الحرب الأهلية»، هذا كله جعل الوضع التعليمي أكثر غرابة وإيلاماً بل وكارثيةً.

المدن الرئيسية في بداية الثورة، أو على نحو أكثر وضوحاً: في مطلع سنة «٢٠١٢» حينما بدأت مرحلةُ التسلُّح، وضعَ «النظامُ» ثقلَه العسكري كله في المدن الرئيسية، ليقينه أن خروجَه من المدن يعني، على نحو أكيد، سقوطه.

لذلك فقد سارع إلى اقتحام المدن التي خرجت عن سيطرته بقوات عسكرية مؤللة، واحتلها، أو أعاد احتلالها، مقيماً حولها طوقاً من الحواجز، وسَلَّمَ أرواحَ أهلها ومصادرَ معيشتهم اليومية إلى الأمن واللجان الشعبية التي تعرف باسم «الشبيحة» ومسلحي حزب البعث.

وعلى إثر ذلك، استولت القطعاتُ العسكرية وعناصرُ المخابرات و«قطعانُ الشبيحة» على «المدارس» ذات المواقع الاستراتيجية التي تصلح لأن تكون حواجز للتفتيش، تصطفُّ أكياسُ الرمل على أسوارها، ويمتلىء داخلُها بالأسلحة والمجنزرات والذخائر، ومهاجع العناصر، بينما يُخَصَّصُ قسمٌ من كل مدرسة ليكون سجناً، أو معتقلاً مؤقتاً، تُمَارَسُ فيه أنواع القهر والإذلال والتعذيب التي ليس لها شبيه على سطح الكرة الأرضية في هذه الحقبة التاريخية.

الأرياف البائسة وأما المدن والبلدات والقرى الريفية التي تحولت إلى «مناطق محررة» فما انفك «النظام» يُمْطِرُها، يومياً، بالهاونات، والبراميل، وراجمات الصواريخ، مما أدى إلى تدمير عدد كبير من المدارس، بلغت، بموجب إحدى التقديرات الأولية في أواخر سنة ٢٠١٣، ثلاثة آلاف مدرسة.

ولم يبادر أحدٌ من الأهالي الذين يديرون شؤون مناطقهم المحررة إلى إعادة بناء تلك المدارس أو ترميمها، لسبب مؤلم إلى أبعد الحدود، ملخصُه أنه لا يوجد مَنْ يضمن لنا ألا يعود النظام إلى قصفها وتخريبها وقتل مَن فيها مِن جديد!

واحتلت قطعاتٌ مما عُرف باسم «الجيش الحر» بعض المباني المدرسية، مستخدمة أسلوبَ النظام نفسه - أحياناً - في استخداماتها، بمعنى حشوها بمختلف أنواع الأسلحة والذخائر، وتخصيص جناح للمعتقلين، بقصد التحقيق معهم وانتزاع الاعترافات منهم.

قَطع التعليم اضطر عددٌ كبيرٌ من طلبة الجامعات السوريين إلى التوقف عن متابعة دراستهم في دمشق وحلب وحمص واللاذقية وبعض المدن الرئيسية الأخرى، لأسباب يصعب حصرُها، فمنهم من ترك الدراسة خوفاً من بطش الأجهزة الأمنية التي تَعْتَبِرُ الشبابَ العدوَّ الأول «للنظام»، ومنهم من هرب بجلده لمعرفته أن أخاه أو أباه أو أحد أقاربه ينتسب إلى المعارضة، وقد عُرف عن هذا «النظام» استعدادُه للانتقام من الأبرياء بعد تلفيق تهم واهية لهم، بينما تهمتُهم الحقيقية هي «القرابةُ» مع أحد المعارضين.. وفئة ثالثة خافت من فتاوى الشيخ أحمد حسون التي تدعو إلى تجنيد الشباب لـ «الجهاد» ضد أهلهم وذويهم لسبب معلن هو «مكافحة الإرهاب» وأما السبب الحقيقي فهو حرصُ فضيلة الشيخ المفتي الحسون على بقاء النظام العائلي الأسدي مستبداً بالشعب السوري، وبقاء حصته من المال والنفوذ محفوظة.. وفريق رابع خاف على نفسه من أن يذهب على شكل «فَرْق عِمْلة»، أثناء تبادل القصف المدفعي أو الاشتباكات المباشرة بين قوات النظام من جهة والقوات التي تندرج تحت مفهوم «الجيش الحر» من جهة أخرى.

والصغار أيضاً وأما تلاميذ المدارس الصغار فلربما أنهم لا يدركون، أو يدركون على نحو مبهم، حقيقةَ الأسباب التي جعلت أهاليهم يغادرون بيوتهم التي كانت آمنة، ويتحولون فجأة إلى ما يشبه «البدو الرُحَّل»، ويطلبون منهم أن يتركوا دراستهم ويتخلوا عن الطموحات التي كانت تتمثل بالسؤال المدرسي التقليدي: «شو بدك تصير في المستقبل يا بني؟».

فمثلاً.. قسم كبير من أهالي مدينة حلب - تلك المدينة التي تباطأت في الالتحاق بالثورة خوفاً على أبنائها من ترجمة شعار «الأسد أو نحرق البلد» إلى حقيقة واقعة - نزحوا، بفعل الغضب الذي صَبَّهُ عليهم «النظامُ الأسدي» من الجو، غرباً إلى «خان العسل» و«أورم» و«الأتارب» و«إبِّين» و«حَزَّانو» و«معرتمصرين»، واختلطوا، في مدارس هاتيك القرى والمدن الصغيرة مع النازحين من مناطق «المعرة» وجبل الزاوية ومحافظتي «حمص» و «حماه»، وجلس أبناؤهم معهم، لا لِتَلَقِّي العلم، بل لتلقي المفارش والبطانيات والطحين والأرز والمعكرونة وبقية متطلبات الإغاثة.

نزوح متكرر ومن أغرب ما مر معنا في أيام الثورة السورية أن العائلة الواحدة كانت تُضْطَرُّ للنزوح من مكان إلى آخر بما يتناسب مع هيجان القصف «الأسدي» على أهالي منطقة ما، وذلك ابتداءً من المرحلة المتقدمة من مراحل استخدام العنف لوأد الثورة وكَبْتِ أصوات الحرية التي عُرفت باسم «مرحلة ضرب الحاضنة الشعبية للثورة»!

ذات يوم، بدأت أفواجٌ من النازحين تأتي من مدينة «أريحا» ومن مدينة «كفرزيتا» إلى مدينة «معرتمصرين».

قلت لأحد الأصدقاء: ولكن، ألا تتعرض معرتمصرين للقصف اليومي هي الأخرى؟

فقال لي: بلى، ولكن القصف فيها أقل!! أضف إلى ذلك أنهم يقصفونها بالمدفعية فقط، بينما أريحا وكفرزيتا تُقصفان بالـ «ميغ» و«البراميل».. يعني قصف عن قصف «بيفرق»!

الجهلَ الجهلَ وبناء على هذه الأوضاع الكارثية فإن الأهالي الذين كانوا يحاولون تقديم خدمة التعليم لأبنائهم، ولأبناء النازحين القادمين إلى مدنهم وقراهم، سرعان ما كانوا يفشلون في ذلك، وتذهب ريحُهم، وتعود المدارس لتكون مأوى للنازحين فقط، ويقال للتلاميذ بلسان الحال:

أنْ تعيشوا جاهلين - يا بني - أفضل لكم من أن تقتلكم إيران وحزب الله والمالكي وبشار بن حافظ الأسد!



لوحة رسمها أطفال أفغان، من كتاب „كان يا ما كان" - أطفال الأفغان وعالمهم. *"Es war einmal oder nicht"*, Roger Willemsen. S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2014.

بلغة الإحصاء والوثائق جاء في البيان الصحفي الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة (unicef) بتاريخ الخامس عشر من آذار/ مارس ٢٠١٣ ـ أي بعد مرور سنتين كاملتين على انطلاق الثورة ـ أن العنف المتصاعد يهددُ بفقدان فرص التعليم لدى مئات الآلاف من الأطفال السوريين. ويقدم التقريرُ إحصائيات مؤلمة جداً، إذ يقول إن نسبة ٢٠٪ من المدارس في سوريا، أي ما لا يقل عن ٢٤٠٠ مدرسة تعرضت للضرر الجزئي أو الكلي، منها ٧٧٢ مدرسة في محافظة إدلب، و ٣٠٠ في محافظة حلب، و ٣٠٠ في محافظة درعا، ويستخدم ما يزيد على ١٥٠٠ مدرسة لإيواء النازحين، بينما غادر عدد كبير من الطلاب بيوتهم إلى غير رجعة.

والمعلمون.. أين؟ الركن الثالث من أركان التعليم هو وجود «المعلم». والحقيقة أن أفراد الجهاز التعليمي ما عادوا يستطيعون الوصول إلى مدارسهم. فعدا عن مئة وعشرة معلمين قُتلوا خلال السنتين الأولى والثانية، بموجب بيان اليونيسيف المذكور، ثمة معلمون اعتقلوا، ومات بعضُهم تحت التعذيب، ومن المستحيل وجود إحصائية لعددهم في الوقت الحاضر، لأن بعضهم يدخل ضمن مفهوم «المفقودين».

جذور التعليم لا شك في أن الشعب السوري هو من أكثر شعوب هذه المنطقة توجهاً نحو العلم، ففي الخمسينيات من القرن العشرين بدأت في سوريا نهضة تعليمية غاية في الحماس والاندفاع، وعلى ما أذكر، وأنا طفل ابن بضع سنوات، أن مدير المدرسة في بلدة معرتمصرين الصغيرة كان يقرع أبواب بيوت الناس ويحض الآباء على إرسال أبنائهم إلى المدارس، مُزَيِّناً لهم أهمية العلم، وكون المستقبل منتظراً المتعلمين.

والحقيقة التي لا يمكنُ تجاهلُها أن نظام البعث وما آل إليه تحت مصطلح «النظام الأسدي»، لم يقصر في تشجيع التعليم وبناء المدارس وافتتاح الجامعات، لكي يقدم للرأي العام المحلي والعالمي فكرة مفادها أنه نظام «عصري»! وكان الإعلام السوري الذي يمتلكُه «النظام» ويعتمد عليه اعتماداً كلياً في حربه ضد الشعب يعتبر هذه المدارس والجامعات من «إنجازات» الحركة التصحيحية، ومن «عطاءات» القائد التاريخي حافظ الأسد.. مع أن كلمة «عطاءات» توحي أنه يأتي بتكاليف هذه العملية التعليمية من مال الذي خَلَّفَه.

رواتب المعلمين لم يلجأ نظامُ بشار الأسد إلى إجراء قطيعة كاملة مع فروع مؤسسات الدولة الموجودة في المناطق المحررة. وذلك ليقينه الذي لا يتزعزع بأنه متى ما فقد «الدولة» بشكل نهائي، فقد السيطرة والحكم.

ولذلك فإن بعض المعلمين الذين ثابروا على الدوام في بعض مدارس المناطق المحررة استمروا يقبضون رواتبهم من وزارة التربية، ولكن ضمن شروط أمنية مشددة أهمها إلغاءُ عمل «الصَرَّاف الآلي» وحصر عملية تسليم الرواتب بمركز المدينة بغية إجبار المعلمين على الحضور شخصياً، ليبقوا تحت وطأة المبدأ السوري المعروف القائل بأن «المواطن متهم، ومدان، وإن بقي طليقاً فهو معتقل تحت الطلب»!

القسم الثاني من المعلمين الذين لا يجرؤون على إبقاء علاقة لهم مع النظام لكونهم مهددين بالاعتقال تمت الاستفادة منهم لصالح الجهات الداعمة للعملية التعليمية الصاعدة بطريقتين، فمَنْ كان منهم مقتدراً من الناحية الاقتصادية يعمل «متطوعاً»، ومن كان غير مقتدر يتلقى راتباً من الجهات الداعمة المتنوعة.

لوحة رسمها أطفال أفغان، من كتاب „كان يا ما كان" ـ أطفال الأفغان وعالمهم. *"Es war einmal oder nicht"*, Roger Willemsen. S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2014.

مباشرة التعليم بسبب ولع السوريين بالتعليم فقد تضمنت الجهود الرامية إلى إسعاف السوريين وإغاثتهم جانباً يتعلق بالتعليم.. وهو، ككل شيء في الثورة السورية، ارتجالي، وغير منظم، ويعمل في إنضاجه عدد غير قليل من «الطباخين».

فمنظمة اليونيسف تعمل ـ كما جاء في بيانها المذكور ـ على تلبية احتياجات الأطفال التعليمية في سوريا، وعلى دعم ما يزيد على ١٧٠ ناد مدرسي في حمص ودرعا وريف دمشق وطرطوس واللاذقية وحماة والقنيطرة.

وتُمَكِّنُ هذه الأنديةُ أربعين ألف طفل من تلقي التعليم العلاجي الضروري والمشاركة في أنشطة ترفيهية. كما تقدم اللوازم التدريسية والتعليمية وتساهم في إعادة تأهيل المدارس المتضررة.

بناة المستقبل إن تيار «بناة المستقبل» الذي ينفق عليه المستثمر السوري المهندس وليد الزعبي افتتح ما يقارب أربعين مدرسة في الداخل السوري «المناطق المحررة»، إضافة إلى ثلاث مدارس في «إطمه» و«الريحانية» و«أنطاكيه» بإقليم هاتاي التركي.. هذه المدارس تعتمد نفس المناهج التي كانت تعتمدها وزارة التربية السورية بعد حذف مقررات التربية القومية وصور حافظ وبشار الأسد.

مدارس متفرقة وافتتحت جماعةُ الإخوان المسلمين مدارس متفرقة في بعض المدن التركية تحت مسمى «مدرسة الإيمان» و«مدرسة براعم الإيمان»، وثمة مدرسة في «الريحانية» تحمل اسم «السلام» يمولها رجال أعمال كنديون من أصل سوري.

وأما المجلس الوطني الكردي الذي يضم مجموعة من الأحزاب الكردية المعتدلة التي تنادي بوحدة سوريا فقد أحدث أربعة مدارس في اسطنبول وواحدة في «نصيبين»، وأخرى في «باتمان».. وتستوعب حوالي ١٣٠٠ تلميذ.

الهيئة الوطنية أحدث الائتلاف الوطني لقوى الثورة والمعارضة الذي تأسس في الدوحة أواخر سنة ٢٠١٢ هيئة تعليمية أطلق عليها اسم «الهيئة الوطنية للتربية والتعليم» يشرف عليها الدكتور جلال خانجي والدكتور بدر جاموس الأمين العام للائتلاف.

شكلت هذه الهيئةُ فريقَ عمل يبحث عن المدارس المتأثرة ويحصي عدد المعلمين المتوفرين وعدد المدارس المشغولة بالكتائب المسلحة أو بالنازحين.

استطاعت «الهيئة» تأمين مقرات للمدارس السورية من الحكومة التركية، وافتتحت دورة مدتها ستة أشهر بجامعة «زرفا» في ولاية «غازي عنتاب» لتعليم الطلبة السوريين اللغة التركية، وبعد إتمام هذه الدورة يصبح من حق الطالب دخول الجامعات التي تدرس باللغة التركية.

هيئة تنسيق الدعم التابعة للائتلاف تقدم للعملية التعليمية الكتب والقرطاسية وإصلاح المباني، وتبلغ تكلفة طباعة الكتب المدرسية مليون دولار سنوياً.

داعش والمسألة التعليمية لا شك في أن «دولة الإسلام في العراق والشام» التي تختصر باسم «داعش» تناصبُ العمليةَ التعليمية العداء بشكل سافر، ولكنها، على ما يبدو، لم تستطع أن تقف في وجه ولع الشعب السوري بتلقي العلم، فلجأت إلى حل عملي يتلخص في التَدَخُّل بسير العملية، وفرض مقررات «إسلامية» إضافة إلى المقررات الموجودة، أو استبدال القديمة المعتدلة بمقررات متشددة، وتوجهت إلى مدارس البنات، وأجبرت التلميذات الصغيرات على ارتداء ثياب معتمة، والتجلبب والتنقب كالنساء المكتملات.

ومن أبشع ما فعلته «داعش» أنها وقفت ضد المنظمات الإنسانية العالمية التي أرادت أن تدعم الشعب السوري تعليمياً، بدليل أنها صادرت مستودعاً لمنظمة «Children Save» البريطانية، في منطقة «الأتارب» بمحافظة حلب بحجة أن أصحابها «صليبيون»!

مدارس صادق جلال العظم وثمة تجربة فريدة أخرى في إحداث بعض المدارس تحمل اسم المفكر السوري صادق جلال العظم شعارُها بلسان حال الطفل: «أريد أن ألعب وأقرأ رغم كل الظروف المأساوية».

أحدثت مدرسة في مدينة «كفرنبل» التي أطلق عليها اسم «الشهيدة هاجر الخطيب»، ومدرسة في «عرسال» باسم «الشهيد حمزة الخطيب» وقد ابتدأ مشروعها معتمداً على الحماس، ومن دون وجود أي ممول، سوى ما يتبرع به بعض المثقفين السوريين وغير السوريين.

ليست نهاية المطاف لقد ذهب التعليم في سورية، بالدرجة الأولى، ضحية لاستبداد نظام الأسد، وطغمته الحاكمة .. وتضرر قسم منه بفعل بعض الجماعات المتطرفة التي تطفلت على ثورة الحرية العظيمة في سوريا. وحاول، ويحاولُ رجالٌ، ونساءٌ، وشخصياتٌ ومنظماتٌ أهلية سورية وغير سورية، مد يد العون لأبناء سوريا الذين خسروا تعليمهم كلياً أو جزئياً. ولكن هذا ليس نهاية المطاف، فحينما تتخلص سوريا من كافة صنوف الاستبداد، ستعود لتكون مشعلاً يضيء بنور العلم، والثقافة، والحضارة.

يجدر بنا أن نتفاءل بالمستقبل حتى نستطيع أن نخطو باتجاهه.

خطيب بدلة كاتب سوري معارض.

على الرغم من الأوضاع الصعبة السائدة في فلسطين والتجاوزات من الجانب الإسرائيلي، إلا أنها تزخر بالمراكز الثقافية الفعالة التي تحرص على إشراك الأطفال والشباب في معظم مخيمات اللاجئين في الأنشطة والممارسات الفنية. وفي هذا الصدد يلعب المسرح دورًا محوريًا و مجالًا خصبًا وواعدًا للتربية.

المسرح كسلاح ووسيلة للتنفيس

التربية المسرحية في مناطق الأزمات: التجربة الفلسطينية نموذجا

مريم لمجادي MIRIAM LEMDJADI



تحت شعار „المحتل يمكنه أن يسلبنا أي شيء عدا ثقافتنا"، ينخرط العديد من الشباب الفلسطيني في المجالين الثقافي والاجتماعي. فيتعلَّمون العزف على الآلات التراثية، ويتجهون بشكل متزايد إلى التراث الفلسطيني من موسيقى وشعر ورسم، وذلك بهدف الحفاظ على الثقافة الفلسطينية وما يرتبط بها من هوية فلسطينية. وعلى ذلك تزايدت أعداد الفلسطينيين ممن يدركون أن الحل الوحيد لم يعد يتمثل في الرد على العنف بالعنف. بل وانطلقت في الآونة الأخيرة حركات تعتمد على المقاومة من خلال الوسائل الفنية وتعي أن ثمة سبيلا لاستخدام التعليم والإبداع في مواجهة الاحتلال، من بينها تزايد استخدام الوسائل المسرحية في المظاهرات، وذلك بهدف تشكيل احتجاج سلمي يستمد قوة إقناعه من الصور. ومن بين ما نراه في هذا السياق، متظاهرين مقيدين أو معصوبي الأعين أو مكممي الأفواه يسيرون في المظاهرات في صمت. فتتناقل شبكات التواصل الاجتماعي صورهم وتنشرها حول العالم لتجذب بذلك الاهتمام إلى القضية الفلسطينية. جدير بالذكر أن منظمات الإغاثة والسلام الأجنبية تدعم تلك الحركات، بل وربما تكون قد ساهمت في هذا التطور. فهي تمول العديد من المشروعات وتعمل على تشجيع إشراك الأطفال والشباب في العمل التربوي المسرحي.

تطبيق التربية المسرحية على الرغم من اختلاف الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في ألمانيا مقارنة بفلسطين، إلا أن التربية المسرحية تكتسب فيها أهمية متزايدة أيضا. ويحظى العمل المسرحي بتقدير متزايد لاسيما في المجال الاجتماعي وفي المؤسسات التعليمية. ويأتي استخدام المسرح كوسيلة في سياق التنمية اللغوية والعلاج والأبحاث والعمليات التواصلية. فأصبحت مادة الفنون المسرحية تدرَّس في المدارس ببعض الولايات الألمانية، واكتسبت في الآونة الأخيرة أهمية كبيرة في شهادة الثانوية الألمانية. ومن ناحية أخرى أشاد وزراء التعليم بالعديد من المخيمات الصيفية التي نجحت في تقديم دورات بعنوان: «الألمانية من خلال المسرح»، والتي تهدف إلى تحقيق الاندماج من خلال تعزيز اللغة والكتابة الألمانية لدى الأطفال ذوي الأصول المهاجرة، وذلك بالاستعانة بمزيج من العمل المسرحي اليومي وأداء عرض مسرحي في نهاية المشروع. بل ويمكننا الآن اقتفاء أثر العمل المسرحي في كل مكان: ما بين المؤسسات العقابية والإصلاحية والشركات والمستشفيات ودور رعاية المسنين والمناطق المحرومة اجتماعيا ومآوي النساء وبعض مراكز طالبي اللجوء ومجالس المدن. وأصبحت أقسام التربية المسرحية التي تُعنى بالحوار مع المدارس والجمهور من الشباب، جزءا لا يتجزأ من دور المسارح، كمسارح المدينة والدولة.

إن التربية المسرحية التي ترتكز على العمل مع الأشخاص من مختلف الأعمار والخلفيات ومختلف المجالات المهنية، أي مع ما يُطلق عليهم «غير المتخصصين»، كثيرا ما تُنتقد من قبل فرق التمثيل والإخراج. فإلى جانب إغفال العمل الفني يرون أن التركيز حول المعالجة بدلا من المنتج يؤثر على جودته. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: ولم لا يكون المنتج الذي ينشأ عن معالجة جيدة أكثر جودة؟ إن العمل المسرحي التربوي هو عبارة عن موازنة مستمرة بين العمل الفني والتربوي، فيما يشير مصطلح «التربوي» في هذا السياق إلى تعزيز المهارات الاجتماعية والتفاعل في إطار المجموعة والقدرة على التأمل وتسوية النزاعات.

دور بيرتولد بريشت لعل بِرتولد بريشت هو أشهر من عمل في المجال المسرحي التربوي إلى جانب نشاطه ككاتب مسرحي وشاعر ومخرج. فقد استعان بنمط المسرح التعليمي لكتابة نصوص تهدف في الأساس إلى التثقيف السياسي. ويعد „القرار" أحد أشهر عروض المسرح التعليمي. وكما هي الحال مع معظم عروض المسرح التعليمي، تدور المسرحية حول الجمع بين أشخاص من مختلف مناصب السلطة والاستناد إلى تلك الأحداث الناجمة عن تلك اللقاءات في دراسة الهياكل الاجتماعية أو عكسها أو إعادة تشكيلها. فنجد أن بريشت قد حوَّل مجموعة من المتدربين المبتدئين في إحدى المصانع إلى ممثلين في العرض المسرحي التعليمي، فتسنى لهم وضع أنفسهم محل الرؤساء والمرؤوسين على حد سواء. وقد استعان العرض التعليمي بوسائل مسرحية للحث على التأمل والتفكير الذاتي والتلاعب بالواقع وابتعد بذلك عن المسرح القائم على قيمة العرض متجهاً إلى المسرح القائم على التجربة الذاتية. كما اكتسب مفهوم الدور أهمية جديدة، فإن أداء الأدوار لم يعد أمرا يقتصر على الممثلين على خشبة المسرح، بل امتد ليشمل أي شخص من الأشخاص حين يتقمَّص في كل مرة دورا مختلفا بناء على الموقف الذي يتواجد فيه.

تأثَّر المخرج المسرحي أوجوستو بوال بـ بريشت، وواصل تطوير هذا الشكل المسرحي من خلال عدة



الكاتب المسرحي السوري محمد العطار، القاهرة، ٢٠١٢.
Photo: Stefan Weidner

مبادرات، من بينها مبادرة عُرفت باسم «مسرح المضطهدين» أطلقها في ريو دو جانيرو. إن ما يُميز هذا الشكل المسرحي هو إلغاء ذلك الحاجز بين المسرح والمشاهدين، ويهدف إلى استخدام الوسائل المسرحية في تطوير حلول اجتماعية وسياسية. ويعد مشروع «المسرح التشريعي» واحدا من مشروعات بوال الأكثر شهرة. فقد طوَّره بوصفه عضوا عن حزب العمال بمجلس المدينة في الفترة بين ١٩٩٢ و ١٩٩٦، وساهم من خلاله، جنبا إلى جنب مع ائتلاف من الفنانين والعاملين في المجال القضائي، في حث الشعب على المشاركة الفعالة في السياسة وعمليات صنع القرار. وقام بموائمة مفهومه مع الظروف السائدة في بيئة عمله. إن تعدد أشكال القمع في أوروبا لفتت انتباه بوال، فنمت لديه رغبة في العمل في المؤسسات العلاجية. إلا أن الصراعات „الواضحة" حول القمع الاجتماعي والسياسي بدأت تختفي شيئا فشيئا من الصورة لتحل محلها „صراعات خفية" في نفوس الأفراد. وهو ما يتوافق مع روح العصر، التي لا ينصب اهتمامها على المجتمع بقدر ما ينصب على الفرد. فأصبحت التربية المسرحية الراهنة تتمحور حول النهوض بالشخصية والتطوُّر الحر في المقام الأول، واكتسبت قيمة العرض المسرحي أهمية كبيرة مرة أخرى. إذ يرى الكثيرون في الوقت الراهن أن المساعي التعليمية والتحررية في العمل المسرحي تتوقف على وجود تجربة جمالية لا تخلو من المتعة.

إن تطور التربية المسرحية، بما تحويه من طيف واسع من نهج ومجالات تطبيق، يوضِّح أن المسرح يوفر مساحة وإمكانيات كافية لتناول أشكال القمع المختلفة، حيث أن تلك المواقف التي يُعاد تجسيدها على خشبة المسرح توفر الفرصة لاختبار خيارات الأحداث وتجسيد النماذج الشخصية وكذا فصل التفاعل المشترك بين أدوار الضحايا والجناة والتعرف على الأنماط. وهذا الشكل المسرحي يعرف أيضا باسم «مسرح المنتدى» أو «المسرح الوقائي» و «المسرح التدخلي». ويعد مشروع „جسدي ملك لي" هو أحد تلك المشروعات، وتستضيفه المدارس في جميع أنحاء ألمانيا للتعريف بالعنف الجنسي ضد الأطفال.

المسرح السياسي إن اهتمام فلسطين بالعمل المسرحي وعلى رأسه المسرح السياسي أمر لا يدعو للتعجب إذا وضعنا في الاعتبار تلك الصلة الوثيقة التي من شأنها أن تجمع بين المجتمع والسياسة والمسرح. إلا أنه من جهة أخرى، يرى بعض المسرحيين الفلسطينيين المعاصرين أن ثمة مشكلة ينطوي عليها البعد السياسي للمسرح. فهم ينتقدون إغفال العامل الجمالي في هذا الشكل المسرحي وتقلُّص الوسائل المسرحية فيه إلى حد كبير، حيث تتسبب الرسائل السياسية في كثير من الأحيان في تحجيم الخيال والجنون والفكاهة وإقصاء التجربة الجمالية. على الرغم من ذلك، نجد أن هناك عددا متزايدا من المسرحيين يتجهون إلى الجمع بين السياسة والجماليات، ويسعون بالتالي بنجاح إلى النهوض بالمسرح الفلسطيني.

ويُلاحَظ أيضا أن العمل المسرحي التربوي يركز في المقام الأول على العمل مع الأطفال والشباب. ويمتد هذا العمل ليشمل الأطفال اللاجئين في العديد من المخيمات بالضفة الغربية وقطاع غزة بهدف الاستعانة بالوسائل المسرحية لمنحهم القدرة على معالجة تجاربهم والتعبير عن حزنهم وخوفهم وغضبهم. كما يفتح أفاقا جديدة أمام أولئك الأطفال والشباب، ويوفر لهم خيارا ترفيهيا يجعلهم محط اهتمام وتقدير ويُمكِّنهم من تطوير شخصياتهم في بيئة آمنة بعيدا عن الإحباط والتطرف، سواء الديني أو السياسي.

مسرح الحرية لعل «مسرح الحرية» في جنين هو أشهر مسرح في فلسطين نشأ كنتاج للعمل الفني والتربوي في إحدى مخيمات اللاجئين. وتذيع شهرة مسرح الحرية إلى ما وراء الحدود الفلسطينية نظرا لجولاته المنتظمة في أوروبا. تأسس المسرح تحت اسم «مسرح الحجر» خلال الانتفاضة الأولى في حوالي عام ١٩٨٨ وذلك من قبل الناشطة اليهودية آرنا مير خميس بمخيم اللاجئين في جنين. وفي عام ٢٠٠٦ تسلم ابنها، جوليانو مير خميس، المسرح وعمل به مخرجا وممثلا. ولكن، لم يستطع الكثيرون، سواء من الفلسطينيين أو الإسرائيليين، التعايش مع حقيقة كون آرنا وجوليانو يهوديين ويقفان على الرغم من ذلك على الجانب الفلسطيني. وفي عام ٢٠١١ اغتيل جوليانو مير خميس أمام مسرحه برصاص شخص مجهول حتى يومنا هذا. وعقب هذا الحدث المأسوي تولَّى نبيل الراعي إدارة المسرح، إلا أن السلطات الإسرائيلية أوقفت المدير الجديد وجميع العاملين عن العمل المسرحي عقب وفاة جوليانو مير خميس، وأُلقي القبض على نبيل الراعي في عام ٢٠١٢ إثر اتهامات عبثية.



مشهد من مسرحية «خطيئة النجاح» للكاتبة المسرحية التونسية مريم بوسالمي التي تم عرضها في مدينة كولونيا في تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠١٣.
Photo: Stefan Weidner

مشهد من مسرحية «خطيئة النجاح» للكاتبة المسرحية التونسية مريم بوسالمي
التي تم عرضها في مدينة كولونيا في تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠١٣.
Photo: Stefan Weidner



في عام ٢٠٠٤ أخرج جوليانو مير خميس ود. دانيال فيلم «أولاد آرنا» (Arna´s Children) لتجسيد بدايات الحركة المسرحية التربوية في فلسطين على مثال «مسرح الحجر». ويقتفي الفيلم في المقام الأول الدافع وراء هذا العمل وكيفية تعامل الأطفال مع هذه العروض الجديدة وما إن كانت قد ساعدتهم على نسيان حياتهم اليومية التي ألقت الحرب بظلالها عليها. يوثّق جوليانو مير خميس في الفيلم عمله المشترك مع والدته وتطوُّر الأطفال في فرقتها المسرحية ونموهم من صغار إلى بالغين. إن حياة أولئك الأطفال وعائلاتهم صاغتها عدة عوامل، على رأسها الهروب والمطاردة. فقد عايشوا الانتفاضة الأولى والثانية وفقد العديد منهم ديارهم جراء قصف الجيش الإسرائيلي. سعت آرنا مير خميس إلى الاستعانة بالثقافة في فتح آفاق جديدة أمام هؤلاء الأطفال ليتسنى لهم التعبير عن حزنهم من خلال الفن، وإعادة بناء ثقتهم بأنفسهم من خلال المسرح، وذلك لإضفاء لون على حياتهم اليومية التي ألقت الحرب بظلالها عليها. وكشف الأطفال في إطار مقابلات عن أهمية المسرح ومؤسسة آرنا مير خميس بالنسبة إليهم. فيقول أحد الصبيان في هذا الصدد، أن الوقوف على خشبة المسرح يشعره بالفخر والقوة ويمنحه نفس شعور المقاومة بإلقاء الحجارة أو زجاجات المولوتوف. بعد وفاة والدته بمرض السرطان، غادر جوليانو فلسطين ثم عاد إليها مرة أخرى بعد خمس سنوات. إلا أنه اصطدم بواقع مخيب للأمل. فبعض أولئك الأطفال، وقد أصبحوا شبابا، قُتلوا جراء هجمات إسرائيلية، كما قام أحدهم بتفجير نفسه في عملية انتحارية. اقتفى جوليانو آثار الأحداث وصاحب العديد من الشباب في مقاومتهم المسلحة. كان عليه كمتفرِّج أن يواجه الواقع المحبط المتمثل في تحول الأطفال السابقين في المشروع المسرحي إلى قتلى في الهجمات أو أعضاء في المقاومة المسلحة. وهنا يتساءل المرء بطبيعة الحال حول ما إن كان هذا العمل قد نجح في تغيير أي شيء، أو كان من شأنه أن يُغير أي شيء لو كان قد استكمل عقب وفاة آرنا مير خميس.

دار الكلمة في بيت لحم كذلك تزخر قاعات مركز دار الكلمة الثقافي بالعديد من الدورات والفعاليات. ويتّسع برنامجه السنوي ليشمل طيف متنوع من المناسبات ما بين مهرجانات سينمائية وعدد كبير من المعارض الفنية والدورات التدريبية الدورية على الموسيقى والمسرح ووصولا إلى الدورات التثقيفية لكبار السن حول المشكلات الصحية.

كما تجتمع فرقة «مسرح ديار الراقص» عدة مرات في الأسبوع لأداء البروفات في قاعات مركز دار الكلمة خلال الفترة المسائية، لتنطلق بعد ذلك في جولات عبر فلسطين وأوروبا لعرض مسرحياتها المعدة ذاتيا. وتعد عروضهم المسرحية مزيجا من المسرح الكلاسيكي والرقص الفلكلوري الفلسطيني والموسيقى التقليدية والغناء. إن ما يُميز هذه الفرقة المسرحية هو كون جميع أعضائها يزاولون مهنا أو يرتادون مدارس أو يدرسون أو يبحثون عن العمل جنبا إلى جنب مع شغفهم بالمسرح. فمن خلال مجهوده نجح رامي خضر، المؤسس المشارك لتلك الفرقة المسرحية، في تأسيس فرقة مسرحية احترافية من شأنها أن تمنح الشباب الفلسطيني منصة للتعبير عن أنفسهم بأسلوب فني وجسدي وعاطفي، والتطرق بشكل نقدي إلى القضايا السياسية والاجتماعية في مجتمعهم، كالبطالة وعدم المساواة بين الجنسين. إلا أنه ينبغي نقل هذا الجدل المقدم في سياق فني إلى المجتمع لتحفيزه على التفكير.

وعلى ذلك اتجهت مؤسسة دار الكلمة إلى بناء كلية دار الكلمة الجامعية وكذا مركز صحي إلى جانب المركز الثقافي في بيت لحم. وجدير بالذكر أن مؤسسة دار الكلمة أُنشأت على يد القس د. متري راهب (الحائز على جائزة آخن للسلام لعام ٢٠٠٨ وجائزة الإعلام الألمانية لعام ٢٠١١) وتُدعم من قبل الطائفة اللوثرية. ومنذ عام ٢٠١٠ توفِّر كلية دار الكلمة الجامعية الإمكانية لدراسة مواد مختلفة من بينها الموسيقى والمسرح والحرف اليدوية الفنية والأفلام الوثائقية. وبذلك تكون أول جامعة في الشرق الأوسط ينصب تركيزها على مجال الفن والسياحة والوسائط المتعددة والاتصالات. ويرتبط قسم المسرح بشراكة أكاديمية مع قسم التربية المسرحية بجامعة أوسنابروك، مما يُفسح المجال أمام الزيارات الدورية بين الطرفين لتبادل الرؤى والخبرات حول أعمال الأساتذة والدارسين.

علاوة على ذلك، لا يخلو مخيم اللاجئين ببيت لحم من العروض الثقافية والعمل التربوي المسرحي. حيث تُقدَّم دورات مسرحية للأطفال والشباب من جميع الأعمار، يلتقون خلالها أسبوعيا لأداء العروض المسرحية. وهناك يتسنى للمرء مشاهدة العديد من المسرحيات، من بينها عرض لفتيات صغيرات تتراوح أعمارهن بين ٧ و ١٢ عاما، يتناول تجارب الفتيات الشخصية مع الاحتلال. فمن خلال صور مبسَّطة على خشبة المسرح، تُجسد أعمال العنف التي يقوم بها الجيش من تفتيش المنازل وتفريق شمل الأسر وتحويل هؤلاء الفتيات إلى لاجئات. وتدور أحداث المسرحية حول شخص جبَّار يقمع الآخرين جميعا ويُخضعهم، إلا أنهم يبقون صامدين ويدافعون عن أنفسهم سلميا من خلال حضورهم وتوحيد صفوفهم. وعلى الرغم من أن طاقة وجدية تلك الممثلات الصغيرات قد لامست مشاعر الحاضرين وبدت حقيقية، إلا أن الأمر يدعو للتساؤل ما إن كانت الفتيات قد توصلّن إلى فكرة تجسيد تلك الذكريات المؤلمة من تلقاء أنفسهن، أم تلقين تلك البيانات السياسية بشكل متواصل منذ صغرهن واستخدمن المسرح كوسيلة للتعبير عنها. ما من شك أن قضايا الاحتلال والقهر والظلم أصبحت جزءا لا يتجزأ من قصص حياتهن. ولكن جوانب حياتهن كفتيات بسيطات قد يَتُقْن إلى ما تتسم به الطفولة من انطلاق ولعب ومرح وخيال، عادة ما يتم إغفالها. فاستغلال الأطفال لأغراض سياسية لا يتوافق مع المساعي التحررية للتربية المسرحية، والتي ترتكز في المقام الأول على تعليم الأشخاص كيفية الاستعانة بالعمل المسرحي للتعبير عما بداخلهم وعن البيئة المحيطة بهم.

مسرح من دون جمهور؟ إن المسارح الكائنة في مناطق الأزمات، تحظى باهتمام كبير في ألمانيا. ويتنوَّع هذا الاهتمام ما بين استضافة العروض الزائرة والدعم المادي. فهذا النوع من المسارح هو النوع الذي يثير اهتمام الجمهور الألماني، ذلك المسرح الذي بات وجوده حتميا في حياة الفنان، لأنه يعرض نفسه للخطر من أجله سعيه إلى تقييم النظام القائم بأسلوب نقدي؛ وربما لا يحظى مسرحه بفرصة في البقاء إلا في المنفى. فأهمية المسرح لم يعد يُستشعر بها في العديد من المسارح الألمانية. كما أدت الاحترافية المفرطة لدى صناع الأفلام والممثلين إلى اتساع الفجوة بينهم وبين المشكلات التي تُجسَد من خلال العروض، علاوة على تفوق جانب „الفن من أجل الفن" على الجانب الثقافي الاجتماعي للمسرح في كثير من الأحيان. ولم يعد المسرح يؤثر في البشر سوى في حالات نادرة فقط، وغالبا ما يصل إلى فئة قليلة من الشعب من ذوي التعليم العالي. ويتطرَّق عدد من المسرحيين إلى تلك القضية في الوقت الراهن، فينتقدون عدم إرساء قواعد المسرح في المجتمع ويفتقدون ثقله الاجتماعي والسياسي.

في فلسطين على الجانب الآخر، تتمحور الشكوى حول نقص الحرفية والافتقار إلى المتخصصين. ويتمثَّل هذا في قلة أعداد المحاضرين المؤهلين أكاديميا وافتقار المسرح في مجالاته العلمية إلى كفاءات شابة تعمل على تحليل الممارسات التربوية المسرحية وتتمتَّع بقدرة على تأهيل الدارسين في المجالات المختلفة. وعلى الرغم من تعدد مجالات التطبيق، إلا أن المسرحيين الشباب من الجنسين لا يرون لأنفسهم مستقبلا في فلسطين، لأن الأوضاع السياسية تُصعِّب العمل المسرحي إلى حد كبير. هذا لا ينفي وجود عدد لا بأس به من المبدعين الثقافيين الذين يستغلون جولاتهم الخارجية وتعاونهم مع فنانين من بلدان أخرى في الانفصال عن حياتهم الصعبة والتعرف على ثقافات أخرى وتطوير عملهم المسرحي.

ومثلها مثل المجتمع بشكل عام والمسرح بشكل خاص تخضع التربية المسرحية أيضا لتغيير مستمر. فنتيجة للربط الشبكي والتبادل الحيوي في مجال العمل المسرحي على المستوى الدولي تتراجع الاختلافات بين الدول وينمو العمل المسرحي من خلال الإثراء المتبادل!

مريم لمجادي مسرحية تعمل في ألمانيا وفرنسا والمنطقة العربية.

ترجمة: هبة شلبي

الروابط:
→ http://masrah-theater.net/
→ http://www.thefreedomtheatre.org/who-we-are/
→ www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/32541.html

■ عندما كلفت بأن أساهم في الكتابة لمجلة «فكر وفن» حول تجربتي في العمل الثقافي مع الأطفال الفلسطينيين في غزة، فكرت فورا .. كيف يمكن أن أنقل تجربة فريدة في مكان جغرافي لا يمكن وصفه بكلمات تنام بأمان المعنى داخل معاجم اللغة؟

أطفال من غزة

عالم من شغف

ريم محمد أبو جبر REEM MOHAMED ABU JABER

اسمي ريم أبو جبر، عشت وتربيت في مدينة دير البلح، تقع دير البلح وسط قطاع غزة. أحب تاريخ هذه المدينة الهادئة، ففيها أول دير للديانة المسيحية في فلسطين، كما وأنها اعتبرت ثاني أهم مدينة بعد القدس في عهد صلاح الدين الأيوبي، ولا يمكن مقارنة تلك الأهمية بيومنا هذا بالطبع. تربيت في عائلة مكونة من تسعة أطفال ووالدي، بالإضافة إلى جدتي. حصلنا جميعا على شهادات علمية عليا في مختلف التخصصات، والحقيقة أننا عائلة تحترم التعليم بشكل كبير. لم يهتم والدي أبدا بفكرة الفروقات بين الذكور والإناث، بل آمن بشكل حقيقي وعملي بفكرة المساواة دون أن نقضي أوقاتا من يومنا في أن نناقشها. عندما أتذكر هذا الآن، أفكر كم من موارد مالية تم استثمارها لتعزيز فكرة المساواة وتأكيد حقوق المرأة دون الوصول إلى نتيجة ملموسة وحقيقية. هل قلت لكم أننا سبع فتيات وولدين؟ لقد تربيت في بيت كبير وفي أحضان عائلة محبة ودافئة، وحصلت على تعليم جيد، ولعل أكثر ما أذكره في طفولتي هو جدتي التي مثلت سيدة قيادية من الطراز الرفيع. كانت ذات شخصية قوية أحبها الجميع وأظهر لها الاحترام اللازم، وقد كان لها دور كبير في إدارة ممتلكات العائلة، في حين كان جدي يمارس أعماله الأخرى بصفته مختارا لبلدة دير البلح. بطبيعة الحال درست في غزة وانتقلت إلى مصر لأكمل دراستي الجامعية في القاهرة. وحينها اخترت تخصص المكتبات، كونه جديدا في العالم العربي، ولم تكن لدي فكرة واضحة في ذلك الوقت عم يمكن أن أحقق من خلاله في غزة.

انتقلت بعدها للعمل في قطاع غزة عبر مكتبة دائرة التربية والتعليم، ثم تمت ترقيتي لمسؤولة قسم الوثائق في وكالة الغوث «الأونروا»، المكتب الرئيس، خلال سنوات قليلة. حصلت في العام ٢٠٠٠ على فرصة ذهبية للعمل وفق ما اعتقدت، ووفق ما آمنت به وبدون أي عقبات، كما تصورت بسذاجة مطلقة آنذاك، وأصبحت مديرة لمركز القطان للطفل في مدينة غزة وكنت لا أزال في العشرينات من عمري، تخوَّف الكثيرون من صغر سني لإدارة هذا المشروع الضخم. لم أكن أملك شيئا حينها سوى قناعتي بفكرة المشروع وباستعدادي الشديد لبذل كل ما هو غال ونفيس تجاه تحقيق هذه الفكرة، وأيضا الكثير من الخوف الداخلي الذي لم أجرؤ على التعبير عنه أو مشاركته مع الآخرين.

تمثلت فكرة مركز القطان للطفل في تقديم واحة ثقافية للطفل الفلسطيني في مدينة غزة ومحافظاتها من خلال إقامة مكتبة هي الأكبر من نوعها في فلسطين، تتخصص في ثقافة الطفل حتى سن الخامسة عشر، بالإضافة إلى عائلاتهم والمهنيين العاملين معهم، وأيضا برنامج خاص للوصول إلى الأطفال في المناطق المهمشة وقاعات للتكنولوجيا وأخرى للفنون على اختلاف أنواعها من موسيقى وفنون تشكيلية ونحت وتمثيل وفنون استعراضية وبرنامج خاص لدعم ثقافة الأسرة ومساندتها في القيام بدورها بصفتها المعلم الأول للطفل، ودائما ما كنت أعجب وبشدة بهدف المركز الأساسي وهو: تشجيع حب القراءة. ولطالما فكرت كيف يمكن أن أجعل شخصا يحب شيئا؟ فما بالك بطفل يحب كتابا؟ وطبقا لآراء الناس في ذلك الحين „مهمة مستحيلة" في عصر تتزايد فيه التكنولوجيا ووسائل الاتصالات بشكل كبير ولا يمكن مقاومته ويزداد النظام التعليمي الرسمي والذي يمثل الرمز الأول للكتاب سوءا وتخبطا.

لقد كلف إنشاء المركز ملايين الدولارات، وقد كان هذا الشيء الأسهل حيث أن عائلة القطان اتخذت كافة التدابير لتوفير التمويل اللازم لإنشاءه، تزامن بدءُ العمل عليه مع انطلاق الانتفاضة الفلسطينية عام ٢٠٠٠. وقد شهد العمل على إحياء خدمات ثقافة الطفل في غزة مصاعب لا يمكن حصرها، بدءا من الإغلاقات للطرق ومنع مواد البناء من الدخول إلى غزة واستمرار المنع لشهور طويلة واستمر ذلك على مدى سنوات وحتى اليوم. ومرورا بصعوبة إدخال المواد المكتبية من المواد المطبوعة وغير المطبوعة إلى غزة وبأنواع معينة من الأثاث الملائم لمكتبات الأطفال „بعض أنواع الأثاث استغرق عامين كاملين ما بين طلب التوريد ووصوله إلى غزة". أرسى مركز القطان للطفل شكلا نوعيا لخدمات الأطفال والأسرة ثقافيا، ليس على مستوى قطاع غزة فقط، بل على المستوى العربي والدولي. تخوَّف الكثير من العاملين مع الأطفال من مدى رغبة الأطفال في الإقبال مرة أخرى على الكتاب، وشككوا في نجاح الفكرة، خصوصا أن المركز قدم خدمات مجانية لجميع الأطفال وعائلاتهم بدون تمييز. أخذت عملية تأهيل العاملين مع الأطفال داخل المركز منحى مختلفا ولم يتمكن أي من الطاقم من السفر أو استقبال مدربين دوليين للعمل معهم، ولربما أدى ذلك



مركز القطان للطفل، غزة، فلسطين.
Photo: Stefan Weidner

إلى زيادة الإصرار على تنفيذ المشروع بأفضل ما يكون وفي أفضل مكان في العالم. هذا ما حدث فعلا، حيث تم افتتاح المركز في عام ٢٠٠٥ لتبدأ مرحلة جديدة في العمل مع الأطفال نتقابل فيها وجها لوجه، ونضع كل نظرياتنا قيد التنفيذ. لقد كانت من أكثر فترات حياتي إرهاقا وأشدها متعة على الإطلاق، فقد فاجأنا الأطفال تماما، وكأنهم وبطريقتهم الطفولية „أخرجوا لنا لسانهم"، لنظرياتنا واعتقاداتنا حول ردود أفعالهم واهتماماتهم. ففي اليوم الأول، كنا ما زلنا حينها في طور التجهيز وترتيب الكتب في الرفوف داخل المكتبة، لم نكن قد فتحنا أبوابنا لاستقبال الجمهور بعد، مرت من أمام المركز ثلاث فتيات لم يبلغن التاسعة من العمر حينها، وسألنني ببراءة شديدة: ما هذا؟ أذكر أنني سألتهن: هل ترغبن برؤيته؟ امتدت يد الطفلة سها إلى يديَّ بإجابة ودودة. لا أنسى ما حييت الدهشة في عيون الأطفال، عيونهم التي رأوا بها كل شيء يومها. ودَّعت الفتيات المركز، وفي اليوم التالي وبدون أي تحضير على الإطلاق، فوجئنا بحضور مئات الأطفال لمشاهدة المركز. من يحتاج حملة اعلامية لمركز ثقافي للأطفال؟ انضم الآلاف من أطفال غزة إلى المركز في سنوات قليلة واستمر الأطفال في إبهارنا بقدراتهم وبرغبتهم الحيَّة في الحياة، في ظروف ازدادت سوءا.



مركز القطان للطفل، غزة، فلسطين. Photo: Stefan Weidner

وكان أكثر ما لفت انتباهي في تعليق الأطفال: „ليش مدرستنا مش هيك؟"، والثاني „بتواصل مع العالم". استخدم الأطفال التكنولوجيا بشكل تفاعلي، ولمن لا يعيش في غزة فإن الإنترنت هو الشكل الوحيد للتواصل للجميع في وقت انقطع فيه كل شيء آخر بما فيه الإنسانية.

قرأ الأطفال بشكل كبير، واهتموا بالكتابة والقراءة والإبداع والفنون. وبالرغم من كبر حجم وكم الخدمات المقدمة للأطفال كان هناك دائما إقبال أكثر مما يمكن للمركز أن يقدمه، ولا زلت أذكر بوضوح الدهشة في عيون الأطفال وكيف تغيرت الكثير من سلوكياتهم وشخصياتهم بدون إعداد برامج خاصة تقصد هذا التغيير، لا زلت أذكر الطفل «منصور»، الذي كان أصم وكان يأتي إلى المركز في كل يوم على الرغم من عدم قدرته على القراءة والشكوى من بعض العنف في تصرفاته في الفترة الأولى من انضمامه، ولكن بكثير من الحب من الزميلة تهاني تجاهه، أصبح يعلمنا جميعا كيف تكون الإنسانية والحب، واستطاع أن ينسج الكثير من العلاقات مع الأطفال الآخرين داخل المركز، بل تعدى الأمر إلى أنه أصبح يساعد الأطفال الآخرين، وأحيانا العاملين في المركز.

الطفلة منى، تسع سنوات، قدمت اقتراحا رائعا لإدارة المركز حول رغبتها بعقد لقاء مع أطفال المركز حول حقوق الطفل، لقد كان شيئا موثرا بشكل كبير، حيث أنها قد قامت بتجميع المواد ذات العلاقة من المكتبة وقامت بتجميع الأطفال، وكل ما فعلته هو كتابة كل حق من حقوق الطفل على لوحة أمام الأطفال وتبعته بسؤال واحد: هل لدينا هذا الحق؟ لقد كانت استجابة الأطفال مذهلة، حيث أن كل طفل قام برواية قصص من محيطه حول انتهاكات حقوقهم، على سبيل المثال: عدم قدرة إخوانهم الأكبر على السفر خارج غزة للالتحاق بجامعاتهم، وعدم قدرة المرضى على السفر لتلقي العلاج والكثير الكثير من القصص الأخرى. أثارت منى في نفسي العديد من الأسئلة أهمها: كيف نضمن إيجاد واحة حرة لهؤلاء الأطفال، يستطيعون فيها ممارسة «الحياة» كما يرغبون وليس كما نرغب نحن الكبار؟ إن ما لديهم يفوق ما لدينا نحن البالغين بكثير. لربما حان الوقت لنا كعاملين مع الأطفال أن نصمت أكثر، نستمع أكثر، وأن نساهم بشكل مدروس ببناء آليات عملنا معهم.

نحن العاملين مع الأطفال بحاجة إلى الاعتراف أحيانا أننا بقصد أو بدون قصد نقدم للأطفال خدمات ثقافية تشبه أفكارنا ومعتقداتنا، أنا هنا لست بمعرض التقييم لهذه الأفكار والمعتقدات، ولكني أخاف كثيرا من بيئة ثقافية، تحت السيطرة غير الواعية، نعلم من خلالها الأطفال أن يحبوا ما نحب وأن يكرهوا ما نكره، الأمر مخيف أليس كذلك؟

خلال تجربتي كمديرة لمركز القطان للطفل والتي استمرت لأكثر من اثني عشر عاما ممتعة، شعرت بكثير مما أسميته آنذاك «الوحدة المهنية» حيث أن المركز كان الأول من نوعه في فلسطين والعالم العربي وفي بيئة سريعة التغيّر، غالبا ما كان التغيير سيئا وينتقل للأسوأ، ولا يمكن التخطيط له على الإطلاق وفي ظروف الحصار والإغلاقات المستمرة ومنع كل شيء تقريبا، فلم يكن هناك المصدر المهني القادر على إجابة الأسئلة التي كثيرا ما تطرأ أثناء التنفيذ؛ فاعتمد الأمر تماما على الطاقم للبحث والتفكير، وعلى الكثير من النقاشات والحيرة أيضا. لا بد أن أعترف أن هذا الأمر لم يكن سيئا تماما، فقد أصبحت قدراتنا على التعامل مع الظروف الطارئة تحمل صبغة الجودة العالية وأصبحنا أكثر قدرة على وضع خطط نعرف أنها غالبا لن تُنفَّذ، ولذلك وضعنا خططا بديلة لتدعم الخطط الأساسية، لا بد أن أعترف أيضا بأن الجهد المكثّف والعمل المرهق جدا قد قدّم بشكل أو بآخر علاجا لنا

للهرب من التفكير بواقع غزة المستحيل في أحيان كثيرة، وظهر هذا بوضوح في أشد الأوقات صعوبة، حيث ارتفعت نسبة ما تم إنتاجه من تجهيز للمواد المكتبية وتخطت بكثير ما كان مخططا له، وقد لا حظت ذلك بوضوح أثناء إعدادي للتقرير الشهري. أيضا ارتفعت قدراتنا على أن نميز أصوات زملائنا العاملين في نفس المؤسسة في الضفة الغربية والذين لم نقابلهم لسنوات طويلة بسبب منع الإسرائيليين إصدار التصاريح اللازمة لهم للدخول إلى غزة والخروج منها، بل أيضا تعدى الأمر لننتبه من خلال الهاتف إذا ما كانوا بخير أم لا.

لقد زرت مؤسسة القطان مرات عديدة خلال الأشهر الأربعة الأولى من عملي، وبعدها انقطعت تماما بسبب المنع الإسرائيلي للتصاريح، وتقابلنا في الأردن ولندن سنويا بشكل شبه مستمر وكانت زيارتي الثانية للمؤسسة بعد عشر سنوات مستمرة.

لا شك في أن الظروف الإنسانية المتدهورة في غزة منذ سنوات طويلة قد أثرت سلبا وإيجابا على العمل في مجال التعليم بشقيه الرسمي وغير الرسمي، من جهة شجعت هذه الظروف الأطفال على الإقبال بشكل أكبر على المكتبة والاستفادة من الخدمات الثقافية المتنوعة والانتقال بين تجارب ثقافية مختلفة من الفنون التشكيلية والموسيقى والغناء والكتابة الإبداعية والمسرح والامية المعاصرة من التكنولوجيا وغيرها. كما وأنها شجعت الأهالي أيضا على إدراك أهمية مثل هذه الأنشطة على النمو الصحي لأطفالهم لما لمسوه من تغيّرات إيجابية، لم تكن مقصودة ولكنها بلا شك مرحب بها، في أطفالهم تناولت جوانب مختلفة، على سبيل المثال وحسب شهادات الأمهات أصبح الأطفال أقل عنفا أثناء لعبهم، وأصبح البعض أكثر مسؤولية تجاه العائلة وإخوته الأصغر سنا، تحسن التحصيل الأكاديمي للأطفال في المدرسة، وشعر الأهالي بجدية الأطفال واهتمامهم فيما يقدمه المركز، وقد طمأن هذا الأمر إلى حد كبير الأهالي، خصوصا في ظل التأثيرات والتغييرات السياسية المتلاحقة.

أيضا منح المركز الأطفال والأهالي والعاملين مع الأطفال متنفسا للالتقاء والمشاركة في الأنشطة، ليس بدور المتلقي فقط، بل أيضا المقدِّم لهذه الخدمات وإبداء آرائهم حول الأنشطة قبل تقديمها للأطفال وأحيانا تقديمها للأطفال.

اهتم المركز بعمل الشكل العام للأنشطة من خلال عمل منهجية خاصة لهذه الأنشطة، حيث لاحظنا وفي نهاية كل شهر من خلال الإحصائيات أن الأطفال قرأوا بشكل كبير في موضوعات القصص والتسلية وهذا شيء طبيعي، بينما كانت الموضوعات العلمية الأقلية اهتماما، ربما بسبب جفافها أو بسبب ارتباطها بالمدرسة بشكل مباشر. وعلى سبيل التجربة قمنا بتخصيص ثلاث شهور حول موضوع العلوم، على أن يُركز المركز بأنشطته على موضوع العلوم بشكل ممتع وجذّاب وتفاعلي وينسجم ذلك مع جميع الأنشطة المرتبطة، من رواية القصة والمسرح والمعارض الفنية والرحلات وبلا شك الكمبيوتر والتكنولوجيا. في نهاية الشهر الأول ارتفعت نسبة الاستعارات الخارجية للكتب العلمية بنسبة ٢٥٪ وفي نهاية الشهر الثاني بنسبة ٧٥٪.

لقد أثارت هذه التجربة في نفسي الكثير من الخوف والمتعة في آن واحد، الخوف من قدرتنا على „تشكيل عقول الأطفال بدون محاسبة" والمتعة لما يمكن لنا أن نحصده من هؤلاء الأطفال فيما لو ساهمنا، نحن البالغين، في اتاحة فرصة حقيقية تساعد الأطفال على أن يتفتحوا كالزهور.

استمرت المنهجية لسنوات عديدة تغيرت خلالها الموضوعات وارتبطت بشكل مباشر بإحصائيات القراءة وتطورت لأن يختار الأطفال المنهجية والتصويت لها إلكترونيا قبل التخطيط لنوع الأنشطة.

لا زالت فلسطين بشكل عام تعاني من نقص حاد، إن لم يكن تاما، في وجود مراكز تدريبية تربوية تؤهل العاملين مع الأطفال بشكل تربوي واضح، ولا شك أيضا من عدم وجود رؤية تربوية فلسطينية واضحة تجاه العمل مع الأطفال وبشكل أكثر دقة في مجال التعليم غير الرسمي. لا شك أن التراث الفلسطيني في قمة الثراء ويمكن أن يمثل مصدرا هاما ورئيسا لتطوير خطة استراتيجية وطنية فلسطينية في التعليم غير الرسمي.



لا يمكن لي أن لا أشير إلى اهتمام مؤسسة القطان بتقديم خدمات نوعية ثقافية وبشكل خاص إلى الدعم الذي يحمل الكثير من الحب والاهتمام والتفهم من قبل السيد عبد المحسن القطان.

في العام ٢٠١١ حصلت على وسام الاستحقاق الوطني الفرنسي تقديرا لعملي مع الأطفال. اليوم أسترجع تجربتي بكثير من الحب والتقدير، بالاحترام لأخطائي، وبإدراك عميق أنه لا يمكن لنا أن نتميّز وأن نضيف للبشرية ولو بمقدار شعرة دون هذا الشغف تجاه ما نقوم به، وبكثير من الأسئلة أيضا أهمها: كيف يمكن لنا نحن البالغين أن نحب الأطفال قبل أن نعمل معهم؟

ريم محمد أبو جبر مديرة مركز القطان للطفل. مؤسسة عبد المحسن القطان. غزة، فلسطين.

يعتبر المستوى التعليمي لشعب ما مؤشرا على مدى احتمالية تطور النظام الاستبدادي الحاكم باتجاه الديمقراطية. في الوقت ذاته تعكس السياسة التعليمية لأي بلد وضعه السياسي. كيف يمكن للتغيرات الديمقراطية أن تتحقق في دول ذات نظام تعليمي إشكالي وكيف يمكن لمؤسسات أجنبية كمعهد غوته مثلا أن تسهم في ذلك؟

التعليم والديمقراطية

المشاركة كحل

هايكه تيه HEIKE THEE

في البداية يمكن إيضاح الارتباط المتبادل بين المستوى التعليمي لشعب ما والنظام السياسي الحاكم على المستوى النظري. تشترط الديمقراطية، حسبما يكشفه لنا علم السياسة، نظاما أساسيا حرا وديمقراطيا يتحقق عبر „عملية تشكل الآراء والإرادة لـ „تكوين الإرادة الشعبية". ويعني هذا تحديدا أن بناء نظام ديمقراطي يستلزم المرور بعملية يتفق خلالها شعب ما بأغلبيته على هذا النظام السياسي.

تكوين الإرادة الشعبية

وهنا يلعب المستوى التعليمي للشعب دورا حاسما: فمن أجل المشاركة الإيجابية في العملية السياسية وجعلها تسير لصالح البُنى الديمقراطية، يتطلب الأمر وجود مواطنين معتادين على الأنظمة التشاركية ويعرفون كيفية استخدامها ويحترمون إلى جانب ذلك الملامح الأساسية للتعايش الديمقراطي (على سبيل المثال خلق نظام ليبرالي وتعددي ومراعاة الآخرين في التعامل الشخصي للأفراد). ويمكن تعليم القدرات الضرورية للمشاركة في صنع هذه «الإرادة الشعبية» في مؤسسات التعليم العام، فالمدارس والجامعات ليست فقط أماكن لتعليم المعرفة التخصصية، ولكن لتوصيل القيم وتشكيل الآراء. لكن هذه القيم والآراء ليست بالضرورة داعمة للديمقراطية. ويخضع توجهها للحكومة القائمة. ومن هنا نستنتج أن السياسة التعليمية لأي دولة هي مرآة لكامل مشروعها السياسي.

من المهم جدا متابعة إصلاحات السياسة التعليمية وتوجهات تطوير التعليم، خصوصا في الدول التي تمر بتحولات اجتماعية وسياسية، واستخلاص النتائج المتعلقة بالتوجه الإيديولوجي للدولة التي تتشكل من جديد. يسري هذا على مصر وتونس لا لكونهما من دول الربيع العربي فحسب، بل ولأنهما أيضا نموذجان لمسار التحول في مرحلة ما بعد الاستبداد في شمال إفريقيا والشرق الأوسط.

التحولات التعليمية والسياسية في مصر وتونس

لقد اندلعت الثورات في مصر وتونس ـ كما في بلدان أخرى في منطقة شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وأدت فيها الاحتجاجات الشعبية الحاشدة منذ عام ٢٠١١ إلى تغييرات سياسية واجتماعية مستمرة ـ على أيدي شباب لا يتجاوزون الثلاثين من العمر. من ناحية تمثل هذه الفئة العمرية من الناحية العددية النسبة الأكبر من السكان (نحو ٦٠ في المائة من سكان مصر وحوالي ٥٥ في المئة من سكان تونس)، ومن ناحية أخرى يعاني هؤلاء من بطالة جماعية هائلة: ٧٠,٨ في المئة من أصل ١٣,٤ من العاطلين عن العمل في مصر (الربع الثالث من عام ٢٠١٣) تحت سن الثلاثين (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء). الملفت للنظر أيضا أن غالبية هؤلاء الشباب اليافعين العاطلين عن العمل لديهم مؤهل تعليمي عال. ويوضح ذلك أيضا الدور المهم جدا الذي تلعبه الإصلاحات التعليمية المطبقة في هذين البلدين خلال

فترة التحول. ونظرا لأن قطاعا كبيرا من الشعبين المصري والتونسي وأيضا الأحزاب المختلفة قد ضغطت منذ سقوط الرئيسين المستبدين من أجل تطبيق سريع لهذه الإصلاحات، فقد أصبحت تلك الإصلاحات أحد المؤشرات لقياس كفاءة الحكومات في مرحلة ما بعد الثورة.

المرشدة التربوية

ولمتابعة التطورات في مجال التعليم في مصر وتونس أثناء مرحلة التحول عن كثب، ومن أجل إتاحة الفرصة للتفاعل وفقا لهذه التطورات، أنشأ معهد غوته مشروع «المرشدة التربوية». أمكن تنفيذ هذا المشروع ـ على غرار العديد من مشاريع التحول الأخرى وفقا لاتفاق شراكة من أجل التحول بين ألمانيا ومصر وألمانيا وتونس ومُول بفضل دعم وزارة الخارجية الألمانية.

تتسم أنشطة مشروع «المرشدة التربوية» بتنوع كبير جدا: فمنذ بدء المشروع في حزيران/ يونيو ٢٠١٢ تم وضع الأسس اللازمة لمتابعة التغيرات في نظامي التعليم في مصر وتونس عن كثب وتوفير المعلومات المكتسبة من هذه المتابعة للشركاء الألمان والمحليين في مجال التعاون التعليمي واستخلاص نتائج تصلح لاستخدامها في مشروعات تعليمية مشتركة جديدة.

ويمكن البرهنة بوضوح على نفع نشاطات مشروع المرشدة التربوية في الدول التي تشهد تحولات اجتماعية وسياسية وعلى أنه يقود إلى تكييف أفضل للمشروعات التعليمية مع احتياجات السكان،



من فعاليات نادي المناظرات بالقاهرة
Photo: Heike Thee

من خلال متابعة مسار فترة التحول في مصر وما تمخض عنه من نتائج بالنسبة للتعاون الألماني المصري.

أسلمة التعليم؟

يمكن تقسيم مرحلة التحول في مصر حتى الآن إلى قسمين. القسم الأول هو فترة حكم الرئيس المعزول محمد مرسي، أي من ٣٠ حزيران/ يونيو ٢٠١٢ وحتى ٣ تموز/ يوليو ٢٠١٣. أما القسم الثاني فبدأ بعد ذلك مباشرة ويتجسد عبر الحكومة الانتقالية.

أعلنت كلتا الحكومتين في بداية حكمهما أنهما ستكثفان الجهود من أجل إجراء إصلاحات في مجال التعليم. وقد اُستخدم خلال فترة حكم الرئيس مرسي مصطلح النهضة الذي قد يفهم منه التطور والتقدم ولكن يمكن تفسيره أيضا بمعنى الصحوة أو إعادة الإحياء. وقد دفع التفسيران الأخيران للمصطلح خصوم حزب الحرية والعدالة (الذراع السياسية للإخوان المسلمين) ومحمد مرسي لتوقع عملية أسلمة للتعليم. وقد كانت إزالة آثار هذه الأسلمة المزعومة خطا أساسيا للتغييرات التي أدخلت على نظام التعليم المصري منذ بداية عمل الحكومة الانتقالية. وقد أمكن ملاحظة أنه لم يجر خلال فترة حكم محمد مرسي ولا مع الحكومة الحالية إعداد أو تنفيذ أي استراتيجية وطنية للتعليم. وهذا يعني تحديدا أن الإصلاحات في كلتا الحالتين كانت غير منتظمة وطبقت بشكل جزئي، لكنها لم تحل مع ذلك المشكلات الجوهرية في نظام التعليم المصري.

كانت الخطوة الأولى في ظل الحكومتين هي إجراء تغيير للأشخاص الذين يتولون المناصب: فقد أُوقف أشخاص عن العمل بسبب قناعتهم السياسية، بدءا من وزير التعليم ومرورا برؤساء الجامعات وحتى مديري المدارس، وحل محلهم أنصار حزب الحكومة الحاكمة. وفي كلتا الحالتين لعب الانتماء السياسي دورا أكبر بكثير جدا من الكفاءة الضرورية فعلا لتولي مثل هذه المناصب. وبُررت هذه الإجراءات بإزالة آثار الحكومة السابقة. ففي حالة محمد مرسي فُسرت هذه التغييرات من الخصوم السياسيين على أنها تجهيز لأسلمة المجتمع المصري، أما في حالة الحكومة الحالية، فقد أرادت بإلغائها إجراءات الحكومة السابقة إخفاء أنها تتبع في الأساس مصالحها السياسية وتسعى بذلك لضمان نفوذ الجيش أيضا في مجال التعليم.

الوضع المادي للمدارس

تعاني المدارس الحكومية المصرية من مشاكل متعددة الأوجه: ومن أكبر التحديات التي تواجهها المدارس الفصول المكتظة بأكثر من مئة تلميذ في المناطق ذات الكثافة السكانية العالية، أو عدم وجود بنى تحتية كافية في المناطق الريفية، تتيح نقل الطلاب إلى المدارس. أما المشكلة الأخرى ذات الطبيعة المادية فهي رواتب المدرسين ونقص تجهيزات المدارس. لم يجر إنشاء مبان مدرسية جديدة على نطاق واسع في عهد مرسي. ومن التفسيرات المحتملة لذلك وجود التخوف الدائم بين الناس من أن أسلمة المدارس المصرية قد تتحقق من خلال البناء الصرف لمبان مدرسية جديدة، أو أن هذه الحكومة لم تمتلك الموارد المالية الكافية. وهذا الأمر الثاني يشكل على ما يبدو للحكومة الحالية مشكلة كبرى، فالحكومة الانتقالية تبحث عن خيارات براغماتية وأقنعت مستثمرين من القطاع الخاص للاستثمار في بناء مدارس جديدة وتوفير وسائط تقنية حديثة تستخدم في التعليم المدرسي. لكن هل هذه الاستثمارات كافية لمواكبة الزيادة المستمر في عدد التلاميذ في كافة أنحاء البلاد وتحسين البنى التحتية للمدارس؟ هذا ما لا يمكن معرفته الآن. فليس ثمة خطة استراتيجية لتطبيق مثل هذا النوع من المبادرات.

رواتب المعلمين الإشكالية

جرت أثناء فترة حكم محمد مرسي محاولة لرفع رواتب المعلمين. وخصوصا رواتب المبتدئين في المهنة، التي كانت تعادل حتى ذاك الوقت ٦٠ يورو شهريا، وكان من المفترض أن تزيد بنسبة ١٠٠ في المئة. لكن الزيادة لم تأت إلا في إطار تطبيق الحد الأدنى لأجور موظفي الدولة في أيلول/ سبتمبر ٢٠١٣ بما يعادل نحو ١٢٠ يورو. ولم تشمل هذه الزيادة المعلمين غير المثبتين، وهم أكثر من ٦٠ في المئة من المبتدئين في المهنة وعليهم أن يتعيشوا من راتب شهري يبلغ نحو أربعين يورو.

وإلى جانب المبادرات لرفع العجز المادي في مجال التعليم العام، أُولي اهتمام خاص بمضامين المناهج، وكما سبق الإيضاح، فإن منظور هذه التغييرات كان مرتبطا بصورة مباشرة مع الشروط السياسية العامة. كان من المتوقع خلال فترة مرسي أن تبدأ معه بالضبط ما كان يخشى منه من أسلمة للجيل الشاب في مصر. وهذا يوضح الضغط الكبير جدا من أجل مراجعة مثل هذه التغييرات مع بدء تولي الحكومة الانتقالية. لكن المدهش أن التغييرات التي جرت في المناهج منذ عام ٢٠١١ محدودة جدا. وكانت التغييرات في مواد أساسية مثل التاريخ والدراسات الاجتماعية واللغة العربية. واقتصرت هذه التغييرات على إلغاء فصل معين من التاريخ المصري ـ على سبيل المثال فترة حكم حسني مبارك ـ أو إدخال شخصيات سياسية مثل السيرة الذاتية لحسن البنا في عهد الرئيس السابق محمد مرسي أو من حل محل البنا في عهد الحكومة التالية على مرسي.

ثقافة مدرسية سلطوية

وتبدو هذه التغييرات المضمونية أقل أهمية إذا ما تذكر المرء أن جوهر السياسة التعليمية لم يتغير: لم تتغير الأساليب وكيفية توصيل المعرفة وترتبط بذلك أيضا العلاقة بين المعلم والتلاميذ. فمن خلال إهمال التغييرات الهيكلية تهيمن حتى يومنا هذا ثقافة مدرسية سلطوية، لا تحدد فقط العلاقة بين المعلمين والتلاميذ وبين المعلمين والمديرين فحسب، بل وتصبغ النظام التعليمي المصري برمته. فهو نظام تعليمي مبني على التسلسل الهرمي، حيث تتجمع سلطة القرار المطلقة في يد وزارة التربية والتعليم. والهياكل الموجودة فيها هرمية التسلسل أيضا، فالمستويات الإدارية المختلفة للوزارة تهدف فقط لإبلاغ تعليمات الوزارة للإدارات الأدنى التي تتبعها. ولا يوجد مجال للمشاركة في صياغة مضمون القرارات. بل على العكس من الملاحظ أن الإدارات التعليمية المنفردة تعيد في تعاملها مع الإدارات الأدنى، إنتاج السلطوية التي تمارسها المستويات الإدارية العليا، وهي آلية يمكننا تتبعها حتى آخر مستوى في السياسة التعليمية أي الفصل الدراسي.

كما ذكرنا في البداية، فإن من هم دون سن الثلاثين، هم من قامت على أكتافهم الثورات في شمال أفريقيا والشرق الأوسط. وفي مصر أمكن بالإضافة لذلك ملاحظة أن القُصّر الذين يشكلون غالبية تلاميذ المؤسسات التعليمية قد شاركوا في المظاهرات وطالبوا بحق المشاركة في اتخاذ القرار وحرية التعبير والقيم الديمقراطية الأخرى وهذه المطالب لم تتوقف عند أبواب مؤسسة المدرسة وأدت بشكل مضطرد لاشتباكات عنيفة ليس بين التلاميذ وبعضهم فحسب بل وأيضا بين التلاميذ والمعلمين.

النقاش والمشاركة

وانطلاقا من هذه المتابعة نشأت في إطار مشروع «المشرفة التربوية» فكرة إرشاد هؤلاء التلاميذ إلى طريق لعرض اختلاف الآراء شفهيا وبشكل بناء وفي الوقت ذاته تقوية المشاركة في المدرسة. ولذلك بدأ في تشرين الثاني/ نوفمبر ٢٠١٣ العمل على تأسيس نوادي المناظرات. فمن خلال ورشة عمل يديرها خبير في مشروع «مناظرات النشء حول العالم» يتعلم التلاميذ والمعلمون المشاركون من مدارس ثانوية حكومية وخاصة، وفقا لقواعد معينة النقاش حول موضوعات اجتماعية مختلفة وتقبل الآراء المختلفة والبحث سويا عن منطلقات للحلول. وسيستمر تنفيذ هذا المشروع هذا العام أيضا. ومن المفترض أن يفتح المجال لتدريب المعلمين ليكونوا فاعلين أساسيين يتولون قيادة المشروع بأنفسهم في مدارس عدة وأن تتسع دائرة التلاميذ والمعلمين المشاركين. لكن نجاح هذه المبادرة في تحسين العلاقات بين المعلمين والتلاميذ وأيضا في إجراء مراجعة مستمرة لهياكل نظام التعليم المصري يبقى بأيدي المصريين.

هايكه تيه باحثة ألمانية متخصصة في الدراسات الإسلامية، وهي مسؤولة منذ حزيران/ يونيو ٢٠١٢ عن مشروع «المرشدة التربوية» بمعهد غوته في القاهرة.

ترجمة: أحمد فاروق

■ أدرك طه حسين منذ نهاية عقد الثلاثينيات أهمية إصلاح التعليم بالنسبة لمستقبل مصر. ويعتبر كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» دفاعا عن مصر متنورة وديمقراطية ومتوسطية.

بحر المعرفة

طه حسين

ودمقرطة التعليم في مصر

أندرياس فليتش ANDREAS PFLITSCH

يصف طه حسين في بداية سيرته الذاتية «الأيام» والتي صدرت عام ١٩٢٦، ضيق العالم كما خبره في طفولته، ويكتب قائلا: „كان مطمئنا إلى أن الدنيا تنتهي عن يمينه بهذه القناة التي لم يكن بينه وبينها إلا خطوات معدودة ... ولم لا؟ وهو لم يكن يرى عرض هذه القناة، ولم يكن يقدر أن هذا العرض ضئيل بحيث يستطيع الشاب النشيط أن يثب من إحدى الحافتين فيبلغ الأخرى، ولم يكن يقدر أن حياة الناس والحيوان والنبات تتصل من وراء هذه القناة على نحو ما هي من دونها، ...". وبسبب مرض ألّم بعينيه، فقد بصره في سن الطفولة. لكن الكاتب لا يصف هنا القيود الجسدية فقط التي فرضها عليه عماه، بل هو يعني بذلك أيضا ضيق الحياة في القرية والتقاليد الثقافية والدينية، علاوة على القيود التي تفرضها الحياة الفقيرة التي أبصر فيها نور العالم، عام ١٨٨٩ والتي استبد به الحنين فيها إلى حياة أخرى أبعد من مضارب القرية التي ولد فيها. وسيتحقق له ذلك عبر التعليم والمعرفة. وكان لفضوله العلمي الذي لا ينضب الفضل في تجاوز الحدود الضيقة لعالمه، ليتحول طفل القرية الأعمى إلى أحد أبرز مثقفي الحداثة العربية، سيكون له تأثير كبير عبر كتاباته المسرحية والروائية وعبر تأسيسه للعديد من المجلات وممارسته للنقد الأدبي واشتغاله بالتعليم والسياسة التعليمية على الحياة الثقافية لمصر والعالم العربي.

الطاعة بدلا من النقاش

وبعد تردده على كتّاب القرية سيغادر طه حسين قريته وهو في الثالثة عشرة من عمره ليلتحق بأخيه في الأزهر بمدينة القاهرة. لقد عاش ذلك كمغامرة كبرى، وكانت تلك بمثابة العتبة الأولى في مسار نجاحه. ففي القاهرة سيتعلم بأن المعرفة „بحر لا شاطئ له" وسيغرم بها أيما غرام. „... يريد أن يلقي نفسه في هذا البحر فيشرب منه ما شاء الله له أن يشرب ثم يموت غرقا. وأي موت أحب إلى هذا الرجل النبيل من هذا الموت الذي يأتيه من العلم ويأتيه وهو غرق في العلم!..." يكتب في الجزء الثاني من سيرته الذاتية. لكن سرعان ما سيخبو حماسه الأولي الذي رافقه في بداية دراسته في الأزهر. لكنه حين يسمع بمحاضرات الشيخ محمد عبده سينفتح أمامه عالم جديد من المعرفة، يتجاوز حدود التقاليد المعرفية التي لا تسمح بالنقاش وتقوم على التراتبية وليس على حرية المعرفة وعلى الطاعة والأدلجة. وسيزداد مع مرور الوقت تشكيكه في التعليم في الأزهر ومع هذا الشك سيزداد حبه للأدب والذي لم يكن أساتذة الأزهر يحسبونه على المواد الجدية. وسيجد في الشعر العربي الكلاسيكي مقابلا للخطاب الثيولوجي. وسيكتشف طه حسين „... موازنة بين غلظة الذوق الأزهري ورقة الذوق القديم، وبين كلال العقل الأزهري ونفاذ العقل القديم ...". وفي الجزء الثالث من سيرته الذاتية سيتحدث حتى عن ملل يقتل الروح، ما فتئ يعاني منه الأمرّين. يقول: „... وإنما كان يضيق أشد الضيق بهذا السأم الذي ملأ عليه حياته كلها، وأخذ عليه نفسه من جميع جوانبها..". ليتحول أساتذة الأزهر الذين كان معجبا بهم وبمعرفتهم في البداية إلى خصوم له. وهاهو يتحدث عن محاضراتهم ساخرا : "... وهو في كل هذه الدروس كان يسمع كلاما معادا وأحاديث لا تمس قلبه ولاذوقه، ولا تغذي عقله، ولا تضيف إلى علمه علما جديدا...". وسيدفعه ذلك إلى التمرد على الأزهر ما سيعجل بطرده رفقة طلبة آخرين. وسينتقل طه حسين بعدها للدراسة في الجامعة المصرية التي تأسست عام ١٩٠٨، وسيكون من أول المتخرجين منها. وفي الجامعة سيتعلم طرقا أخرى للتعليم تختلف جذريا عن طرق التعليم الأزهرية. وقد وصف أول محاضرة له في الجامعة وكيف بدا له الأستاذ المحاضر جديدا وغريبا في آن، إذ يقول: „كان غريبا كل الغرابة، جديدا كل الجدة، ملك على الفتى عقله كله وقلبه كله.". وقد تأثر بهذا الحدث إلى درجة أنه لم يتمكن من الخلود إلى النوم. يتحدث طه حسين عن الحياة الجامعية في مصر قائلا: „... وكانت حياة الجامعة في أول عهد المصريين بها عيدا متصلا يحبونه إذا أقبل المساء من كل يوم، حين يزدحمون على غرفات الدرس على اختلاف منازلهم من الفقر والغنى، وعلى اختلاف حظوظهم من الثقافة، وعلى اختلاف أزيائهم أيضا...". لتظهر الجامعة المصرية مثل مدرسة للأمة تتجاوز كل الاختلافات، في الوقت الذي يصف فيه الأزهر كوبال على الروح. لكن الجامعة المصرية لن تكون آخر عتبة في مساره الدراسي.

النموذج الغربي

سينتقل طه حسين في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩١٤ للدراسة في فرنسا، ويقضي هناك أربع سنوات في مونبلييه وبعدها في باريس. لقد كان للقاء مع الغرب وقع التحدي على الأدباء العرب منذ بدايات القرن التاسع عشر. فقد درجوا على مقارنة ثقافتهم ودينهم وتقاليدهم مع الحداثة الغربية مؤكدين على ضرورة الإصلاح. ومنذ كتاب رفاعة الطهطاوي عن رحلته الطلابية بين ١٨٢٦ حتى ١٨٣١ التي قادته إلى باريس تحولت هذه المدينة إلى رمز للثقافة الغربية الحديثة. كان الطهطاوي منفتحا على سكان باريس ووصف في كتابه مزايا ونواقص الحضارة الغربية، وجد لديها أمورا تحتذى وأخرى دعا في وضوح إلى تجنبها. لكن خلال العقود اللاحقة ستسوء العلاقة بين العالم العربي الإسلامي وأوروبا، لينحو النقاش حول الغرب منحى تبريريا على خلفية الامتداد الإمبريالي للدول الأوروبية. فبدا النظر إلى التقدم والحداثة في الغرب كما في الشرق كاحتكار للأوروبيين. وكرد على ذلك انتشرت تيارات تؤكد خصوصية الثقافة المحلية وترى ضرورة العودة إلى الهوية القومية والتقاليد. وفي هذا السياق طالب جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده بتأسيس جديد للهوية الإسلامية عبر العودة إلى الأصول النقية للدين ورفض التقاليد. لكن الفترة نفسها عرفت أيضا محاولات حداثية، حيث كتب قاسم أمين كتابه „تحرير المرأة" في العام ١٨٩٩ و "المرأة الجديدة" في العام ١٩٠١ ضد منع الاختلاط، منافحا عن مشاركة فعالة للمرأة في الحياة الاجتماعية في مصر. وقد اشترط أمين لتحقيق ذلك تحسينا للوضعية التعليمية للمرأة المصرية.

نحو ثقافة متوسطية

دافع طه حسين بقوة عن الموقف الحداثي نفسه. بل وحتى قبل التحاقه بالجامعة الفرنسية كان خلال دراسته بالجامعة المصرية منغرسا في الفكر والأدب الأوروبيين، ولهذا لم تكن رحلته عبر المتوسط برحلة إلى عالم غريب عنه. لم يشعر بتناقض بين الثقافتين. ففي كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» الصادر سنة ١٩٣٨ ينتقد الخطاب الذي يقول بالاختلاف بين الحداثة الغربية والتقاليد الشرقية وإن الحداثة لا علاقة لها بالمجتمعات الإسلامية. فبين مصر وأوروبا لا وجود بنظره لحدود ثقافية. بل العكس هو الصحيح، فالمنطقتان تشتركان في ثقافة متوسطية، ذات مشارب مختلفة يونانية ورومانية ويهودية وفينيقية وعربية وتركية وصليبية. وقد طبع هذه الثقافة كل من الفلسفة اليونانية والقانون الروماني والتوحيد الإبراهيمي، وهو ما يجب فهمه كقنطرة نحو الآخر وليس كحدود تحول دون اللقاء بين الضفتين. فالحدود الحقيقية للثقافة المتوسطية تمثلها جبال الألب شمالا والصحراء جنوبا. وعبر دفاعه عن هذا الموقف يدعو طه حسين العرب إلى تجاوز عقدة النقص من التفوق الغربي. إنه يرى أنه من الواجب على المصريين بعد الحصول على الاستقلال التام بناء نظام ديمقراطي وتحديث المجتمع وتجاوز الفكرة الرائجة التي تقول بأنهم مختلفون عن الأوروبيين. ويمثل التعليم في هذا السياق الطريق الذهبي إلى تحقيق هذه الأهداف والتحول إلى شريك يقف على قدم المساواة مع الأوروبيين.

التعليم كطريق إلى الحداثة

يتعلق الأمر في كتاب طه حسين «مستقبل الثقافة في مصر» بموقف حاسم من السياسة التعليمية والثقافية والتي يمكن فهمها انطلاقا من السياق التاريخي. فقبل

سنتين من صدور الكتاب تم التوقيع على اتفاقية الاستقلال بين مصر وبريطانيا التي كانت تحكم مصر منذ ١٨٨٢. وهو ما فتح الباب على مصراعيه أمام أسئلة تتعلق بمستقبل البلاد وخصوصا بانتمائها الثقافي وهويتها الوطنية. ويمكن فهم الموقف المثالي لطه حسين والذي يرفض الاختلافات الثقافية بين مصر وأوروبا انطلاقا من هذا السياق. إن الأمر يتعلق بسياق تاريخي يقف على أعتاب تغيرات كبيرة وهو ما كان يعني بالنسبة لطه حسين خصوصا الاهتمام بقضية التعليم. ففي رأيه، فقط إذا تمكن المصريون من إصلاح التعليم سيتمكنون من اللحاق بركب الحداثة الأوروبية. إن هذا التفاؤل الذي كان يعبر عنه طه حسين، هو ما عبر عنه أيضا الكثير من المصريين ومن المراقبين الغربيين أيضا. ويجدر التنويه هنا إلى ما قاله الخديوي اسماعيل بمناسبة افتتاح قناة السويس سنة ١٨٦٩، من أن مصر أضحت جزءا من أوروبا. وقد عبر الرحالة البريطاني ريتشارد فرانسيس بيرتون عن التفاؤل نفسه الذي ميز خطاب اسماعيل خلال زيارته لمصر في العام ١٨٧٦ مؤكدا بأن صيرورة التقدم في مصر تمضي على قدم وساق، مؤكدا بأن مصر أضحت فعلا إحدى البلدان الأكثر نجاحا بين ممالك الأرض. وأنه من الصعب العثور على ما يمكنه أن يعوق تقدم هذا البلد.

إصلاح النظام التعليمي

ومع تحقيق الاستقلال في العام ١٩٣٦ بدا الطريق معبدا أمام بناء مصر حديثة. وقد اشترط طه حسين لتحقيق ذلك إصلاحا جذريا للتعليم. ومنذ دستور ١٩٢٣ جرى التنصيص على التعليم الإجباري للجنسين كما نص الدستور على مجانية التعليم في ما كان يسمى بالمكاتب العامة. لكن هذه المكاتب العامة التي تطورت عن الكتاتيب القرآنية لم تكن تقدم نظاما تعليميا حقيقيا، في حين ظلت المدارس الحديثة والتي كانت تعتمد المنهج الغربي حكرا على من يستطيع دفع تكاليف الدراسة. وفقط عبر هذه المدارس أمكن الحصول على مستوى تعليمي كبير والوصول إلى مناصب عالية في جهاز الدولة. وهو ما يعني وجود نظام طبقي يخدم مصالح البرجوازية ضد الطبقات الفقيرة. وقد اعتقد طه حسين في «مستقبل الثقافة في مصر» بإمكانية أن تلعب المدارس الابتدائية دورا في تقوية وحدة المجتمع المصري لكنه اكتشف خلال عمله كمستشار لوزارة التعليم من عام ١٩٤٢ وحتى العام ١٩٤٤ البناء المزدوج للنظام التعليمي والذي يهدد بانقسام المجتمع. ولم تكلل محاولات وزير التعليم خلال تلك المرحلة، أحمد نجيب الهلالي من أجل دمقرطة التعليم عبر إلغاء الرسوم المدرسية بالنجاح. لكن طه حسين سيتأتى له ذلك بعد أن خلف الهلالي في الوزراة عام ١٩٥٠، مؤكدا على مجانية التعليم لكل طفل، مجانية الهواء والماء، ليلغي الرسوم الدراسية عام ١٩٥٠ ويجمع بين المدارس التقليدية والحديثة سنة ١٩٥١ ويزيد في مدة التعليم الابتدائي من أربع إلى ست سنوات، محققا بذلك تعليما ابتدائيا موحدا لكل المصريين. وبهذا يكون طه حسين قد وضع الأسس لسياسة تعليمية جديدة. لكن خروج الأفكار إلى حيز التنفيذ احتاج لوقت أكبر، وخصوصا بسبب غياب الإمكانيات المادية، ظل هذا الإصلاح حبرا على ورق، حتى أنه عشية ثورة يوليو ١٩٥٢ لم يكن عدد الأطفال المصريين الذين يرتادون المدرسة بين ست سنوات واثني عشر سنة يتجاوز الخمسين في المائة. كما أن مستوى الدراسة في المدارس الابتدائية استمر على سوءه رغم تحويلها إلى مدارس حديثة، حتى أنه يمكن القول بأن الأمر لم يكن أكثر من تغيير اسمي. وبعد ثورة ١٩٥٢ واصل الحكام الجدد سياسة إصلاح التعليم، لكنهم ركزوا على الجانب الكمي، ما أثر سلبا على نوعية التعليم. وهو المشكل الذي مازال قائما إلى يومنا هذا، والذي يرتبط إلى حد كبير بالانفجار الديموغرافي في مصر.



غرافيتي ضد مرسي،
كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٢،
ميدان التحرير، القاهرة
Photo:
Stefan Weidner

أندرياس فليتش باحث ألماني في العلوم الإسلامية يقيم في برلين.

ترجمة: رشيد بوطيب



من فعاليات مؤسسة بوش الثقافية في جامعة المنيا بمصر في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٢.
Photo: Alexander Besch

تقتصر نشاطات المؤسسات الثقافية الأجنبية في العالم الإسلامي على العواصم ما يعني إهمال الأقاليم. المدراء الثقافيون لمؤسسة روبرت بوش المبعوثون إلى الخارج يريدون تغيير هذه القاعدة. وهو ما حقّقوه فعلاً في مصر من خلال مثال يثبت مدى فائدة هذه المهمّة وصعوبتها في الوقت نفسه.

نقل الثقافة إلى الأقاليم

المدراء الثقافيون لمؤسسة روبرت بوش مثالا

أميرة الأهل AMIRA AL AHL

نجلس أمام جهاز تلفزيون مثبّت على الجدار في قاعة صغيرة مظلمة في قبو إحدى البنايات في مركز مدينة المنصورة. عدد كبير جداً من الحضور يجلسون على كراس متلاصقة بكثافة في المكان الذي لا يفصله عن غرفة أخرى مخصصة للتدريب إلّا جدار سيئ العزل للصوت، مما يجعل ضجيج الموسيقى المنبعثة منها يكاد يشوّش على الفيلم. إننا الآن في مبنى مكتبة Books & Beans في مركز مدينة المنصورة في دلتا النيل، وهو مكان لتجمّع العقول الحرّة والمبدعة. الطابق الأرضي مخصّص لبيع الكتب. أما في القبو فيُجري الموسيقيّون تدريباتهم على ألحانهم الجديدة، كما أن عشّاق السينما والمهتمّين بالشأن الألماني يتجمّعون هنا مرّة في الشهر ليشاهدوا إنتاج ألمانيا السينمائي. وفي هذا المساء تجمّع حوالي ثلاثين شخصاً ليشاهدوا فيلم «أربع دقائق» للمخرج والمنتج الألماني كرس كراوس، وهو من إنتاج عام ٢٠٠٦ ويلعب أدوار البطولة فيه كل من مونيكا بلايبتروي وحنه هيرتسشبرونغ. يروي الفيلم قصة عازفة البيانو تراوده كروغر التي تعطي منذ ستين سنة دروساً في العزف لنزيلات سجن لوكاو للنساء. وهناك التقت بجيني، وهي فتاة عدوانية شرسة ومنغلقة لكنّها ذات موهبة خارقة، عمرها عشرون عاماً وحُكم عليها بجريمة قتل. العنف هو أحد مواضيع الفيلم الأساسية وهو يتجلّى بالسلوكيّات القاسية والمتوحّشة تقريباً في السجن وباستغلال الأطفال الذي مارسه الأب على جيني الصغيرة وبالحرب التي وقع ضحيّتها حبيب تراوده نفسها.

نقاشات حامية كان القبو مزدحماً فالحضور كان أكثر من المتوقع حيث جلس المشاهدون في كل مكان ممكن حتى على الدرج المفضي إلى الباب. ولم تكد الدقائق الأربع الأخيرة من الفيلم تنتهي والتي كانت تُعزف فيها «موسيقى الزنوج» حتى اشتعل النقاش بين الحضور. أحدهم، وهو رجل في منتصف الأربعينات، أعلن رأيه بأن الفيلم عنصري بوضوح بسبب وصفه المتكرّر لموسيقى الجاز بأنها موسيقى „زنوج"، وهو ما تخلّص منه الفيلم فقط في الدقائق الأربع الأخيرة" كما قال. لكن رجلاً آخر في عمر مماثل رأى أن الفيلم يعرض „وبكل وضوح" إحدى سمات المجتمع الألماني الذي يرى الجانب الإيجابي في الإنسان دائماً، إذ أن معلّمة البيانو ترى فقط موهبة جيني وتتجاهل نزعتها العدوانية وميلها إلى العنف ومحكوميّتها. بيد أن أحد الحضور الشباب عارض الآخرين بقوله: „أعتقد أن الفيلم لا يعالج المجتمع ولكن مصائر الأفراد وشخصيّاتهم"، ولذلك فهذه الأحداث يمكن أن تقع في أي بلد على الإطلاق. لكن الرجل الثاني يصرّ على رأيه ويكرّر القول بأنه فيلم ألماني يعالج مشاكل ألمانية نمطية. فالمثليون الجنسيون واستغلال الأطفال هي أمور غير موجودة في مصر. لكنّ هذا التعليق يصطدم بمعارضة شديدة من قبل آخرين وتشتعل المناقشة الحامية.

أنجيلا فيرفيين، ٣١ عاماً، هي منظّمة نادي السينما الذي يقيم نشاطاته الشهرية في متجر الكتب Books & Beans في المنصورة. كما أنّها المديرة الثقافية لمؤسسة روبرت بوش في منطقة الدلتا منذ عام ٢٠١٢ وتتعاون في عملها مع مكتبات بيع الكتب والمكتبات العامة. وهي تنظّم أيضاً أمسيات موسيقية ومحاضرات وما يشبهها. وهي تقول: „يجذبني إلى هذا البرنامج الثقافي أن لدينا الحرية الكاملة لتجريب وتصميم ما نريد". هناك توجّه أساسي هو عرض ألمانيا الحديثة والجديدة. هناك ثلاثة مديرين ثقافيين في مصر يستهدف عملهم بشكل خاص الجمهور الشاب من الطلّاب. وترى أنجيلا أن من المثير العمل خارج الأماكن المشبعة أصلاً بالعروض الثقافية كالعاصمة القاهرة مثلاً.

و «المديرون الثقافيون» في العالم العربي هو برنامج يشترك فيه معهد غوته مع مؤسسة روبرت بوش. ويتم منذ تشرين الأول / أكتوبر ٢٠٠٥ إرسال هؤلاء المديرين الثقافيين من ألمانيا إلى العالم العربي ليقيموا الندوات الثقافية ويطلقوا مبادرات تشجّع على التلاقي والحوار الألماني ـ العربي. وكانت البداية عام ٢٠٠٥ بمدير ثقافي واحد في مصر العليا. أما الآن فهناك ثلاثة، فإلى جانب أنجيلا فيرفيين في الدلتا هناك كريستيان سلمان والكساندر بش وهما يعملان في شمال صعيد مصر وجنوبه.

اكتشاف أراض جديدة عندما شرعت أنجيلا فيرفيين في عملها في أيار/ مايو عام ٢٠١٢ في الدلتا كانت تطأ أرضاً جديدة تماماً. وهي تصف تلك البداية كالتالي: "كانت منطقة عملي هي الدلتا، دون أي تحديد لمدينة معيّنة أو مكان معيّن." وأنجيلا كانت قد درست اللغة العربية والسياسة والعلوم الإسلامية. وهي تعرف القاهرة والإسكندرية من خلال الدراسة والتدريب لدى معهد غوته. أما الدلتا فلم تكن تعرف عنها شيئاً. ولذلك فقد بحثت وسألت كثيراً. البعض أشار عليها بالاتصال بـ Books & Beans في المنصورة. ومدينة المنصورة هي عاصمة محافظة الدقهلية كما أنها مقر إحدى أكبر الجامعات المصرية. فهي تشتهر بكليّة الطب فيها والمعروفة حتى خارج حدود مصر. وهكذا سارعت

أنجيلا بالاتفاق على لقاء في متجر الكتب المذكور. ولم تلبث أن اشترت بطاقة سفر في القطار وحجزت غرفة في الفندق وسافرت إلى هناك. وصل القطار عند الغروب ولم تستطع العثور على تاكسي تنقلها إلى الفندق فوقفت في الشارع حيرى لا تدري ماذا عليها أن تفعل. تتذكّر أنجيلا ما حدث: „فجأة تقدّمت مني امرأة شابة وأخذتني في سيارتها إلى الفندق." لقد كانت تلك المرأة تعرف مشاعر امرأة وحيدة في بلد غريب، إذ أنها كانت قد قضت الصيف في لندن قبل وقت قصير. وقد أثّر ذلك في أنجيلا. تقول: „لقد كدت أحس باليأس قبل أن تأتي هذه المرأة. وكان ذلك بالنسبة لي نوعاً من العلامة الإيجابية على أن الإنسان يستطيع أن يحس بالراحة في هذه المدينة وهو ما لازلت أشعر به حتى الآن وبدون تقييدات".

هناك جمهور كبير في المنصورة ممن يهتم بألمانيا وثقافتها بفضل وجود كلية الطب في جامعتها. „فالأطبّاء الناشؤون يريدون الذهاب إلى ألمانيا والكثيرون منهم بدأوا فعلاً بتعلّم اللغة الألمانية. وهذا هو سرّ الاهتمام بكل ما يتعلّق بألمانيا" كما تقول المديرة الثقافية. وتؤكّد على وجود اهتمام كبير بفهم الثقافة الألمانية والتحدّث إلى شخص يتكلّم الألمانية كلغة أم. ولذلك تلعب أنجيلا فيرفيين دور المرجع الذي يعودون إليه ليعرفوا أي شيء عن ألمانيا. وهي تقول بهذا الصدد: „كثيراً ما يُعتبر المديرون الثقافيون ممثّلين لألمانيا نوعا ما، أو كنوع من الهيئة الألمانية عندهم دون أن يهتمّوا بالتفريق بين نوع المؤسسات التي يعمل هؤلاء الألمان فيها". وهي تحدّد إحدى مهامّها المركزية بأنها خلق مساحة للقاء تجمع الجمهور المصري بها وبالفنّانين الألمان.

وفي مدينة دمنهور الواقعة في الدلتا أيضاً تنظّم أنجيلا فيرفيين إلى جانب الحفلات الموسيقية والعروض السينمائية نشاطات للأطفال يتم فيها تقريبهم من اللغة الألمانية من خلال وسائل اللعب. وهي تقول في ذلك: „إنّه باب مفيد دائماً ليس لكسب الأطفال فحسب، بل وأهاليهم أيضاً". وفي دمياط، وهي المدينة الثالثة في الدلتا كمركز لعملها الثقافي، سيبدأ النشاط „بندوة قراءة" في أول متجر كتب دمياطي على الإطلاق. وتقول أنجيلا „إن صاحبته في العشرينات وتبدي حماساً منقطع النظير".

عودةً إلى المنصورة: فهناك لدى أنجيلا فيرفيين موعد عمل بعد ظهر اليوم نفسه المحدّد للعرض السينمائي مع متجر كتب آخر تنظّم فيه ندوات قراءة المؤلّفين. المدير الإداري للمتجر يرغب بتوسيع نشاطاته المتعلّقة بألمانيا. فهناك طلب كثير على دورات اللغة الألمانية كما يمكن تنظيم أسبوع للثقافة الألمانية يتضمّن أفلاماً وموسيقى وفنّاً بالإضافة إلى الأدب طبعاً.

„أحب تنظيم ندوات قراءة المؤلّفين أكثر من أي شيء آخر لأنها تؤمن حواراً وتبادلاً للآراء بشكل مباشر مع الجمهور". هكذا تقول أنجيلا فيرفيين التي ستقوم في الشهور المقبلة بجولة عبر دلتا النيل مع مؤلّفين هما ميشائيل روس وحسين الموزاني. لكن الفيلم السينمائي هو أيضاً وسيلة جيّدة لتعريف الجمهور المصري على الثقافة الألمانية أو كمدخل إليها.

التعرّف إلى ألمانيا ينظّم كل من المديرين الثقافيين الآخرين كريستيان سلمان وألكسندر بش أمسيات سينمائية في „إقليميهما" أيضاً. فقبل وقت قصير انتهى مهرجان الأقصر السينمائي حيث كانت ألمانيا هي البلد الضيف هذه السنة. وقد تم عرض مجموعة من الأفلام من بينها «لولا تجري» و «ليس في أي مكان في أفريقيا» و «حياة الآخرين» و «الأضواء وألمانيا». وكان تعليق ألكساندر بش هو „أن الجمهور وجد كل الأفلام جيّدة". وقد تم اختيار الأفلام الألمانية للمهرجان من قبل المديرين الثقافيين نفسهما أي ألكساندر و زميله

جانب من الحضور يتابعون النقاش بعد مشاهدة فيلم في مؤسسة بوش الثقافية في المنيا بمصر. Photo: Stefan Weidner

كريستيان سلمان وكان المقياس الذي اعتمدا عليه هو أن تخاطب الجمهور المحلّي وخاصة فئتي الشباب والنساء.

وقد بدأ ألكساندر بش في مدينة المنيا أيضاً بعرض الأفلام الألمانية. وهناك في جامعة هذه المدينة توجد كلية للغات تحتوي على قسم للغة الألمانية هو الوحيد من نوعه في الصعيد. يدرس هناك حوالي ٤٠٠ طالب اللغة الألمانية كتخصص رئيسي إلى جانب ٨٠٠ طالب آخر يدرسونها كتخصص ثان إلى جانب دراستهم الأساسية التي قد تكون الطب أو الصيدلة أو السياحة أو الإعلام. رغم كل ذلك فإن ما يعرفه الناس عن الثقافة الألمانية الحديثة قليل أو مشوه، حسب رأي ألكسندر بش، الذي يقول: „الكثير لديهم صورة ساذجة جداً عن ألمانيا. ولذلك فالاهتمام بالتعرف على ألمانيا كبير. والأفلام تجعلهم يدركون أن ألمانيا أيضاً فيها الكثير من المشكلات الاجتماعية". وهناك مقياسان أساسيان عند اختيار الأفلام: أولهما أن تكون قابلة للعرض أمام جمهور نشأ في بيئة مغلقة ومحافظة ويمكن أن تصدمه مشاهد مفرقة في العنف أو الجنس. والمقياس الثاني يتعلّق بالموضوع. وبهذا الخصوص يقول الكساندر: „أريد أن أعرض على الناس تلك الأفلام ذات المواضيع التي تمسّ اهتماماتهم ويستطيعون فهمها". ويسعى المدير الثقافي دائماً إلى أن يحمل الفيلم رسالة ما. وبالنتيجة يثير الفيلم دائماً موجة من النقاش الحيوي بعد عرضه حيث يبدي الطلبة مواقف نقدية تجدها أنجيلا فيرفيين أمراً إيجابياً تماماً: „أجد أن من الضروري أن يكوّنوا آراءهم الخاصة، فذلك ما لا يمارسونه في الجامعة". وهكذا فقد عرضت سلسلة من الأفلام تعالج موضوع العائلة وموضوعاً آخر يهمّهم بالذات وبشكل خاص هو موضوع الهجرة، إذ أن معظمهم يتمنّى أن يستطيع العمل في ألمانيا في المستقبل. ولهذا السبب ربما لقي فيلم «ألمانيا» قبولاً واسعاً. إذ أنه، كما يقول الكساندر بش: „يطرح موضوعاً واضحاً يثير اهتمام الجمهور ويجعله ينجح في أي مكان يعرض فيه". تروي أنجيلا أن الجمهور ظل يتناقش أكثر من ساعة كاملة حول الفيلم بعد عرضه في دمنهور. وهي تقول: „هذا الفيلم يتناول مواضيع تشغل الناس هنا كثيراً". فالكثير من الناس هنا يناقشون بكل جدية فكرة الهجرة والحياة في بلد أجنبي. ويستطيع الفيلم أن يشرح ما يمكن أن يحدث مع عائلة جرّبت الهجرة وكيف أثّر ذلك على حياتها بطريقة أفضل بكثير مما يمكن أن يفعله الحديث مهما كان جيّداً. وهي تروي كيف سألها أحد المشاهدين بعد العرض „لماذا تريد أن تنزع عنه كل أوهامه؟". فالفيلم يروي واقعاً ملموساً ـ حتى ولو لم يكن حقيقيّا ـ، وهو ما يجعله يؤثّر أكثر بكثير من التفكير المجرد ومحاولات تخيّل واقع بعيد لم يره المرء. وحتى فيلم «صوفي شول» أثّر في عواطف المصريين بشكل خاص. والسبب هو أنّه، رغم خصوصيته الألمانية الواضحة والمستندة إلى التاريخ الألماني القريب فإن موضوعه يتمتّع براهنيّة خاصة حتى في مصر يعبر عنها ما تقوله أنجيلا فيرفيين: „أن ألتزم بقوة بما أومن به سياسياً حتى ولو كان الثمن الذي علي أن أدفعه مقابل ذلك هو السجن أو حتى الموت".

موضوع البيئة عالجت موضوع البيئة سلسلة أخرى من الأفلام في إطار «الأسبوع الأخضر» الذي يقام عالمياً مرة كل سنة. وقد كان همّ المدراء الثقافيين هو تقوية الوعي البيئي وزيادة اهتمام الناس بمواضيع حماية البيئة. وفي هذا السياق قام كريستيان سلمان بجولة عرض لفيلم «زمن الغباء» في مدارس البحر الأحمر. تدور أحداث هذه الدراما ـ الوثائقية البريطانية في عام ٢٠٥٥ وتصف عالماً طغى عليه وباء التلوّث ولم ينج فيه إلا رجل واحد يحاول أن يتخيّل كيف كان العالم عام ٢٠٠٨ بمساعدة أشرطة قديمة تعود إلى تلك السنة ويسأل نفسه عن السبب في عدم وجود من قام بعمل فعّال ضد التلوّث البيئي والاحتباس الحراري عندما كان الوقت مازال مناسباً لذلك، أي قبل أن يفوت الأوان. يقول كريستيان سلمان بأن: „مشروعه ذاك كانت له تأثيرات جيّدة" وأدّى إلى إطلاق مبادرات مشتركة محليّة. كما أن السلطات المحلية نفسها استخدمت الفيلم لكي ترسّخ الوعي البيئي ومواضيع حماية البيئة بين الجمهور.

وفي الغردقة، ذلك المنتجع السياحي الشهير على البحر الأحمر، يعمل كريستيان أيضاً بالتعاون مع المكتبة العامة المصرية ذات الصفة الحكومية. حيث يتم مثلاً دعوة إتحاد كتّاب البحر الأحمر لحضور ندوات قراءة المؤلّفين يشارك فيها كتّاب ألمان. وهو يقول: „بأن العمل هناك يجعل المرء يحس بالراحة والمتعة بسبب التعامل مع جمهور يعبّر عن امتنانه العميق لأولئك القادمين من ألمانيا". وجمهوره هذا يتكون من المصريين فقط وغالبيّتهم من الكتّاب، رغم وجود جالية ألمانية كبيرة تعيش هناك في الغردقة. وهو يقول عن جمهوره المصري: „لا يأتي هؤلاء للتسلية، ولكن ليتبادلوا الأفكار فعلاً مع زملائهم الألمان". وهكذا تحتلّ النقاشات مع الجمهور ثلثي المساحة الزمنية التي تستغرقها ندوة قراءة المؤلّفين ـ من كتبهم ـ ونظراً لأهمية هذا التبادل في الأفكار والآراء فهناك طبعاً صفحة فيسبوك خاصة بالمدراء الثقافيين يتواصلون من خلالها مع شركائهم في المشاريع ومع الطلبة والمشاركين في الندوات والفعّاليّات والنشاطات الثقافية المختلفة. تقول أنجيلا بفخر: „لدى صفحتنا الآن حوالي ٢٧٠٠ إعجاب (لايك) منها حوالي ٤٠٠ مصدرها المنصورة فقط". إنها تحس بالراحة هناك فهي تحب المنصورة وتشعر بأن أهل المدينة يبادلونها هذا الشعور. وفي أيار/مايو سيتم استبدال كل من المدراء الثقافيين الثلاثة بمدراء جدد. لكنّ أهل المنصورة ممّن تعاملوا مع أنجيلا فيرفيين يصعب عليهم تصورّ هذا الفراق. فقد تعوّدوا على هذه المرأة الشقراء الطويلة ذات الابتسامة المشرقة والتي تتكلّم العربية ولا يعرفون كيف يمكن أن يستمر العمل بدونها بعد أن احتلّت ذلك المكان الكبير في قلوبهم. لكنّها تطمئنهم طبعا وهي تبتسم „بأن من سيأتي بعدها سيقوم بالعمل بشكل رائع بلا شك". كما أنها ستظل عبر الفيسبوك بتواصل دائم معهم، أي مع ذلك المشهد الثقافي شديد التنوّع والذي يحتوي على مبدعين موهوبين على كل الأصعدة بما فيها التصوير الفوتوغرافي أو حتى «الهيفى ميتال» أو رقص «البريكدانس». فكما تقول: „المنصورة فيها ببساطة كل شيء".

أميرة الأهل صحافية ومراسلة لعدة صحف ألمانية في القاهرة.

ترجمة: حسين شاويش

■ عقدت في برلين ورشة عمل تمهيديّة ومدرسة صيفيّة ملحقة بها بعنوان „Arabische Philologien im Blickwechsel / نحو دراسات عربيّة برؤى متعدّدة" وذلك من ١٢ إلى ١٧ آذار/ مارس ٢٠١٤. الهدف منها التقريب بين الدراسات العربيّة وتطبيقاتها في ألمانيا وتلك في العالم العربيّ. شارك في الورشة نحو ثلاثين باحثا من الأساتذة والشباب من المغرب ومصر ولبنان وسوريا وفلسطين وألمانيا.

تبادليّة أخلاقيّة ونقد ذاتي

دراسات عربية: مبادلة رؤى

شتيفان ميليش و كريم صادق STEPHAN MILICH UND KARIM SADEK

ما هي موضوعات البحث الأساسيّة في الدراسات العربيّة اليوم؟ هل يميل الباحثون العرب في مجالَي الفيلولوجيا والثقافة العربيّة إلى اختيار موضوعات في البحث والتدريس مختلفة عمّا يختاره زملاؤهم غير العرب؟ وما هي المقاربات النظريّة والمناهج الغالبة لدراسة الثقافة والنصوص العربية الحديثة والقديمة؟ وأخيرا، من أين تنبع هذه المناهج والنظريات والمقاربات، وإلى أي درجة يجب ترجمتها وتعديلها واعتمادها في سياقات بحثيّة أخرى؟

هذه الأسئلة وغيرها ممّا تمّ مناقشته بحدّة في الورشة التمهيديّة والمدرسة الصيفيّة هي في صميم إشكاليّة فهم الذات لعلم قائم على الفيلولوجيا (الدراسة اللغوية للنصوص) بالأصل، وقد شهد تحوّلاً كبيرا منذ ظهور كتاب «الاستشراق» لإدوارد سعيد عام ١٩٧٨. على الرغم من الزعم المتكرّر أنّ المطلوب هو البحث „مع" الآخر الثقافي بدلاً من البحث „عنه" إلاّ أنّ الواقع لم يتغيّر بشكلٍ يؤدّي إلى ممارسة علميّة متشاركة فعلاً وإلى أرضيّة ثقافيّة ولغويّة مشتركة. إنّ الهوّة التي لا تزال قائمة بين العالم الأكاديمي العربي والآخر الأوروبي/الشمال أميركي في مجال الدراسات العربيّة لا يمكن تجاهلها، ويظهر ذلك واضحا خصوصا عند سؤال أي لغة تستخدم في التدريس والبحث والكتابة العلميّة.

أوّل ما يُلاحظ أنّ هناك أزمة في كيفيّة فهم الدراسات العربيّة وتدريسها. كما لو أنّ أسس هذا المجال يتمّ مساءلتها ومراجعتها. وفي صميم هذه المراجعة نجد مكان الفيلولوجيا التقليديّة ودورها في الدراسات العربيّة التي بدورها تطرح الأسئلة التالية: ما هو النصّ؟ كيف نقارب النصّ؟ ما هو دور الذاتيّة عند التعامل مع النصّ؟ ما هي مكانة النظريّة ودورها؟ كيف يمكن للدراسات العربيّة أن تفيد من علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم الأخرى؟ كيف يمكن ردم الهوّة بين «الدراسات العربيّة ـ العربيّة» و «الدراسات العربيّة ـ غير العربيّة» أو تقليصها؟ أسئلة مشابهة أُثيرت كذلك بشأن التاريخ والقرآن. وهذه الأسئلة ليست من النوع الذي يمكن معالجته بشكلٍ مرض خلال أسبوع. مع ذلك فهي تشير إلى نوع الأزمة التي تمرّ بها الدراسات العربيّة.

إنّ إشراك نصٍّ أو غريم بشكلٍ بنّاءٍ يتطلّب ربطا ذاتيا نقديا. هذا ما كان يتجلّى مع تقدّمٍ ورشة العمل والمدرسة الصيفيّة وانكشاف النقاشات. كي نتناول أزمة الدراسات العربيّة على نحوٍ ملائم علينا أن نتبيّن نظريا وعمليا كيف نقارب لحظاتٍ التنازع على أنّها لحظات تدعو إلى تأمّل الذات خطوةً ضروريّةً ومتكرّرةً في الرحلة نحو غريم أو نصٍّ. الأمر ببساطة هو أنّ فهم الدراسات العربيّة وتدريسها يتطلّب فهم كيفيّة التعالق مع آخرٍ ما وتدريس هذه الكيفيّة، وذلك انطلاقا من الذات ثمّ العودة إليها. من اللازم كما يبدو لي أن يتحوّل ذلك إلى موضوع مهمّ في الدراسات العربيّة. ومن المثير للاهتمام أنّ هذا الأمر ليس خاصّا بالدراسات العربيّة، فهو نفسه ينطبق على كلّ المجالات البحثيّة حيث البشر ونشاطاتهم وانتاجاتهم يتمّ معاينتها وتقويمها. من هنا فإنّ الدرس الذي تعلّمته هو أكثر عن التعليم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعيّة عامّة ممّا هو عن الدراسات العربيّة على وجه الخصوص. وبعد، والأهمّ، أنّ هذا ليس درسا في ما من المفترض تدريسه على قدر ما هو في كيفيّة تطوير القدرة على التعلّم من النصوص والآخرين عن ذات الفرد من أجل التمكّن من فهم آخرٍ ما وإنصافه نظيرا.

الترابط الوثيق بين مسألة اللغة من جهة ومسألة ممارسة الترجمة ونظريّتها ونقدها من جهة أخرى أثارتها إحدى الباحثات المغربيّات. ونظرا لأثر الدراسات الثقافيّة الكبير على الدراسات العربيّة الفيلولوجيّة بالأصل، فإنّ ترجمة الأعمال البارزة في الآداب العربيّة الحديثة والقديمة وتحقيقها يشكّل جزءا ضروريا من مهمّة الباحث في الدراسات العربيّة، علاوة على ترجمة المفاهيم الرئيسية والأنواع الأدبيّة والإطارات الفكريّة (على سبيل المثال: «المجتمع»، «الرواية»، «الهويّة»). كيف نفهم إذاً مصطلحا جديدا مثل «التمثّل الثقافي» (مثلاً: التكيّف، الاستيعاب، التثاقف أو المحاكاة) الذي صاغه سامي سليمان بمهارة لشرح الأطوار والممارسات، ولكن أيضا لشرح عقبات تلقّي المؤلّفين والنقاد العرب للأنواع الأدبيّة الأوروبيّة في القرن التاسع عشر. ويرى آخرون أنّ المطلوب هو تاريخ شامل للمفاهيم ومعاجم عربيّة إشتقاقيّة.

مع ذلك لا تقف الترجمة عند هذا الحدّ. من أجل الكتابة عن مادّة النص والفكر، على المؤلّف أن يعيد بناء «الوقائع» الاجتماعيّة والثقافيّة وأحيانًا النفسيّة والاقتصاديّة لماض بعيد أو سياق أجنبيّ كي يتمكّن من الإشارة إلى «الوقائع» أو «العوالم» التي يحيل إليها في نصّه. يجد هنا العرب وغير العرب أنفسهم في مواجهة عقبات أساسيّة عديدة: أوّلاً، الافتقار إلى مصادر شاملة النطاق في حقول المعرفة المختلفة (على سبيل المثال: التاريخ الاجتماعي الحديث لمنطقة محدّدة أو أرشيف لحقبات مختلفة للأدب العربي) يؤدّي إلى خطورة ممارسة عنف ابستمولوجي لموضوع البحث. من أجل تجنّب هذا العنف أو تجنّب قراءات إشكاليّة وسوء استخدام للنصوص، على الباحث أن يسائل ويعارض قراءته باستمرار، ممارسًا ما أطلق عليه أحد المشاركين «أخلاقيّة القراءة». من دون الوعي بالتحيّز الثقافيّ الذاتيّ والديناميكيات والآليات النفسيّة الخفيّة، يُخشى أن يُسقط البحث وليس أسئلة الباحث فحسب، بل قابليته أيضًا على موضوع البحث، مشوّهًا أو مقلّصًا من خلال هذا الواقع حيويّة المعاني وتعدّديتها وكذلك سلطة النصوص والسياقات. في أزمنة أخرى وفي ظلّ علاقات القوة غير المتكافئة بين الثقافات والأمم ـ على وجه التحديد العنف المعرفي والسياسي والاقتصادي الذي يمارسه «الغرب» على البلاد العربيّة ـ فإنّ الاعتراف البسيط بمطلب سياسيّ وعلميّ قد يفتح آفاقًا جديدة من التفاهم واحتمالات جديدة من التفاعل العلميّ.

فجواز «تعدّد القراءات» يمكّننا ليس فقط من تجنّب إنتاج تمثيلات مبسّطة وتعميمات غير مثبتة، بل يتيح تفكيك بعض الأجندات الإيديولوجيّة، من مثل سوء استخدام التراث الثقافيّ على أنّه سلاح خطابيّ، أو الكتابة النظريّة المبالغة التي تتبيّن أنّها مجرّد إسقاط للذات المتحيّزة واهتماماتها المخفيّة أو المعلنة والنظرة الفردانيّة للعالم. الخلاصة أنه، على العلم والتربيّة والتعلّم كما فهم الآخر أن يتم من خلال مساءلة مستمرّة للذات إن كان في شمال البحر الأبيض المتوسّط أم في جنوبه.

شتيفان ميليش باحث ومترجم، جامعة كولن.

كريم صادق مدرس فلسفة، الجامعة الأمريكية، بيروت.

ترجمة: رنا سبليني

الرابط:
www.arabich-philologies.de



جانب من ورشة العمل في جامعة برلين الحرة بعنوان «نحو دراسات عربية برؤى متعددة». Photo: May Huber



حول معرض هدى لطفي: قص ولصق

تسعى هدى لطفي من خلال أعمال «قص و لصق»، إلى تقديم أرشيف سيكو ـ جغرافي للعواطف والإيماءات والتعبيرات البلاغية والصور التي عرفت طريقها إلى الفضاء العام أثناء الفترة الانتقالية في مصر. كل الأعمال التي تم إنتاجها خلال العامين الماضيين، كأعمال الكولاج والقطع والأشياء المتواجدة والمصنّعة والتماثيل، تمتزج تلك المفردات معاً لكتابة قصة تعبر عن الماضي القريب.

يشير عنوان معرض «قص ولصق» إلى العملية المادية لصناعة الكولاج، وإلى العملية الأرشيفية لتجميع المعلومات عن طريق شبكات التواصل الإجتماعي. ويعكس العنوان أيضاً تلك العملية المحمومة لصناعة التاريخ والتي تبدو وكأنها تكرر نفس الأحداث مرة تلو الأخرى.

اشتعلت «حمى الأرشيف» (جاك دريدا) في هذه المنطقة منذ بداية الربيع الثوري عام ٢٠١١. وانفجرت حالة من الهوس للسيطرة على كتابة السرد التاريخي الذي ما زال في طور التشكيل، وانتشرت حالات من التدمير والتلاعب بالمواد الأرشيفية محاولة للتأثير على هذا السرد، تلتحم من خلالها لحظات من فقدان الذاكرة الممنهجة مع ذكريات شديدة التحديد، شديدة الحضور.

هو أرشيف لما هو غائب، تحاول هذه الأعمال اقتناص تلك اللحظات الهاربة والحالات المزاجية التي يتم محوها من السرد التاريخي التقليدي. لم يتم اختيار الأعمال على أسس مراتب التقييم المتعارف عليها. ولا تسعى الأعمال إلى تكوين سجل شامل للأحداث وإنما هي عرض شخصي، غير متسلسل. وذلك لإنجذاب الفنانة تلقائياً لتلك المفردات التي أثارت لديها مشاعر قوية.

تعتبر أعمال «قص ولصق» بمثابة إعادة صياغة لتجربة حياتية لا سجلاً أو توثيقاً للواقع.

أقيم المعرض في كانون الثاني/ يناير في قاعة تاونهاوس للفنون في القاهرة.

→ www.thetownhousegallery.com

«وجوه من التحرير»،
من أعمال الفنانة المصرية
هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner

«عينك تسوى كام؟»،
من أعمال الفنانة المصرية
هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner

منذ سنوات تجري محاولات عديدة للبدء بتدريس مادة التربية الإسلامية الجامعة لكل المذاهب والمفترض أن يبدأ الآن، لكن المشاكل متشعبة والفاعلون على خلاف شديد.

مصاعب التعليم الإسلامي

تدريس الإسلام في ألمانيا

ربيعة مولر RABEA MÜLLER

تدريس الديانة الإسلامية يتوافق مع المادة ٧ البند ٣ من القانون الأساسي الألماني (الدستور) الذي ينص على أن „تكون دروس التربية الدينية مادة تعليمية أساسية في المدارس الحكومية باستثناء المدارس التي لا تنظم حصصا لتعليم الدين ودون المساس بحق الدولة الإشرافي، يتم تقديم دروس التربية الدينية بشكل يتفق مع العقائد الأساسية للطائفة الدينية المعنية." يعتبر التعليم الديني حقا لجميع المسلمات والمسلمين ويمارس الآن في ولايات مختلفة بينما تسعى غيرها إلى تدريسه.

وبالتالي لا جدال في أن يحتل تدريس الديانة الإسلامية مكانه في المشهد التعليمي الألماني. وبناء على توصية المجمع العلمي لعام ٢٠١٠ خصصت الحكومة الألمانية الاتحادية الملايين لتأسيس مراكز علمية في عدة جامعات ألمانية بغية تخريج مدرسين للديانة الإسلامية.

على الرغم من اعتراضات أولية من بعض الجماعات المسلمة، التي تلتزم بمذهب مواطنها الأصلية وكانت تقوم بإدراج التربية الدينية في مادة اللغة الأم وتدرِّس بها، إلا أن ممثلي المسلمين توافقوا على أن تخضع مادة الدين لإشراف الدولة رسميا وأن يكون تدريسها باللغة الألمانية.

مجلس تنسيق مسلمي ألمانيا وبما أن إدراج مادة الدين الجامعة في المدارس، حسب القوانين الألمانية، يحتاج إلى وجود جهة تمثل كل المسلمين، فقد تجمعت بعض كبريات الروابط الإسلامية تحت سقف مجلس تنسيق مسلمي ألمانيا وقدمت نفسها بذلك بديلا إسلاميا جامعا عن الروابط المشتتة في المقاطعات. بعض الولايات توافق على هذا الحل والبعض الآخر سعى لحلول انفرادية. فولاية هيسن مثلا تفاوض الجماعة الأحمدية واتحاد ديتيب (رابطة المساجد التركية) كممثل وحيد للمسلمين، بينما يختلف الأمر في ولايتي شمال الراين وستفاليا وسكسونيا السفلى، حيث تم إدراج مادة الدين الإسلامي في المدارس عمليا على سبيل التجريب ويتم التنسيق مع ما يسمى بالمجالس الاستشارية بصورة أساسية. أما بافاريا فتجرب النموذجين معا: التربية الدينية الرسمية ونموذج جامعة ارلانغن الذي يعتبر جمعيات أولياء الأمور وغيرهم من المسلمات والمسلمين، المتحدين على أساس قانون الجمعيات والبلديات، شريكا للجهات الرسمية.

لنأخذ المجالس الاستشارية في شمال الراين وستفاليا وساكسونيا السفلى مثالا. تشير ولاية شمال الراين وستفاليا إلى أنها أقرت لبعض المنظمات الإسلامية حقوقا واسعة سواء من ناحية المحتوى (المناهج والمصادقة على الكتب المدرسية) أو من ناحية الموافقة على المدرسين في المدارس والجامعات وأنها بذلك تحقق الشرط الدستوري بتوافق التدريس مع مبادئ الجماعة الدينية. وقد طبق نموذج المجلس الاستشاري على المستوى الجامعي، في جامعة مونستر، كما على مستوى مدارس المقاطعة. وكذلك ترى حكومة ولاية سكسونيا السفلى خاصة في إصدار «إجازة» التعليم.

أي إسلام يجب تدريسه؟ تطالب الجامعات بالاتفاق على فقه إسلامي „يتوافق مع العقيدة". يظهر الجدل الدائر حول مهند خورشيد، الأستاذ المشرف على فرع الدين الإسلامي في جامعة مونستر، إلى أي مدى يمكن أن تصل الخلافات في الرأي بهذا الصدد. خورشيد يرى نفسه „ضحية حملة كريهة"، خاصة من قبل مجلس تنسيق مسلمي ألمانيا الذي يتهمه بأنه «بالغ الحداثة»، بل ويراه أحيانا «صاحب بدعة». علاوة على العديد من الاتهامات يزعم المجلس أن خورشيد لا يدرس رأي «التيار السائد». ووصل الأمر عام ٢٠١٣ بهذا المجلس إلى الكلام عن شقاق لا يمكن رتقه. إلا أن الأستاذ خورشيد لا يزال عضو المجلس الاستشاري لتدريس

«الشارع ليك وليه»، من أعمال الفنانة المصرية هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner

الإسلام في ولاية شمال الراين وستفاليا رغم كل النزاعات الجارية.

صحيح أنه من المتوقع من الفقه الإسلامي هو تدريس المنظور الداخلي للدين، لكن هذا لا يعني أن يكون منظور جماعة بعينها في مكان وزمان معينين. ليس من الضروري على الإطلاق جعل مذهب الأكثرية الدينية حاليا الموضوع الوحيد للبحث والدراسة والتدريس. أو علينا على الأقل توقع احتمال وجود تنوع في الآراء.

يتم تدريب مدرسات ومدرسي المستقبل في جميع الجامعات وفقا للمناهج المعتمدة من لجنة التدريس الجامعية والمرجعيات الممثلة للمسلمين. لكن مسؤولي بعض المنظمات الإسلامية يثيرون قلق ومخاوف المخرجات حين يشيرون إلى أنهم قد يتخرجون على أستاذ لا يعترفون بأهليته. العديد من الطلاب مقبلون على التخرج قريبا وغيرهم يدرسون في فصول عليا وهم غير قادرين على تغيير الجامعة بكل بساطة ويرون مستقبلهم العملي مهددا بالأخطار. هذا النهج الذي تنتهجه الروابط الإسلامية ينعكس على الحلقة الأضعف، على الحلقة الخطأ، أي الطلاب. فهم تحت هذه الظروف محرومون من حق اختيار الجامعة حسب ميولهم ورغباتهم. لكن هذا أحد الحقوق الأساسية للطلاب في الجامعات الألمانية.

من البديهي ألا تتحمل الدولة المسؤولية عن محتويات مادة اللاهوت في الجامعات وليس هذا من واجباتها الدستورية لأنها يجب أن تقف على الحياد مع مختلف الأديان والمذاهب. ومن البديهي على الناحية الأخرى أن المادة تحتاج إلى مساهمة الجماعة الدينية.

من يتحدث باسم المسلمين؟ بيد أن المسلمين في ألمانيا لم تتشكل لديهم هيكليات دينية قائمة منذ مئات السنين على غرار الكنيسة المسيحية. هنا يمكن الوقوف على نقطتين:

أولا: من ينطق باسم المسلمين؟

ثانيا: هل هناك هيكليات إسلامية تستطيع الإجابة على الأسئلة المطروحة أم يجب «كنسنة» الإسلام في ألمانيا، أي تنظيمه هرميا على غرار الكنيسة؟

السؤال الأول يثير الجدل منذ سنوات، علما أنه لم يؤخذ قط بعين الاعتبار إن كان السؤال الثاني يندمج في الجواب على الأول. هذا يعني أن من يعتبرون أنفسهم ممثلين لكثير من المسلمين والمسلمات ممنوعون أساسا من إرساء هيكليات إسلامية في ألمانيا على حساب المبادئ الأساسية للإسلام ولا بتطويره. بالتالي لا يعرف الإسلام نموذج الشريك الأوحد للحوار ولا الزعيم الروحي، كما أن المذاهب الإسلامية في سياقها التاريخي لم تعرف الإدارة المركزية ولا التسلسلية الهرمية مثل الكنائس المسيحية، ما لا يعني عدم إمكانية التفاوض مع الجماعات الدينية المبنية بشكل مختلف، لأن الحكومة الألمانية لا تعرف حتى الآن شيئا آخر بخلاف الهيكليات الكنسية ولذلك لا علم لها بهيكليات الجماعات الدينية الأخرى. بل يمكنها بكل تأكيد، إلا أنها لهذا مطالبة بالمزيد من المرونة.

هنا تلعب «الإجازة» دورا رئيسيا. في التقليد الإسلامي يتلقى الطلاب والطالبات العلم على أستاذ له منهاج محدد. وعندما يثبت للمعلم/ة أن طالبه/ طالبته أتقن (ت) علومه/ها يجيز له/ لها تدريس تلك العلوم ذاتها. إذن، إذا كان الأمر يتعلق بالرغبة في تقليد أسلوب التعليم الإسلامي هذا، من ناحية المنهج أو المحتوى، فمن المرحب به الحفاظ على هذا الأسلوب المجرب طويلا في التقاليد الإسلامية. عوضا عن هذا تقوم خلافات بينة على «العقيدة الصحيحة» للخريجين وإدانتهم، ما يتجانس أكثر مع تقاليد الكنائس المسيحية. يصعب على السلطات المدرسية الألمانية التكيف مع هذه العقلية والحلول التي تطرحها تتناقض غالبا بشكل حاد مع تصورات المسلمين. الإسلام ينحو لأخذ القرارات على مستوى القاعدة مباشرة. مثلا إذا كان الإمام أو الشيخ لا يلبي متطلبات جماعته، بإمكانه التحول إلى جماعة أخرى، مسلمة بدورها. دون أن يمس هذا بإجازته أو توضع عقيدته موضع تساؤل.

صياغة المجمع العلمي تشير إلى أن التأهيل العلمي من اختصاص الجامعات وحدها، ولا يحق للجماعة الإسلامية الاعتراض عليها إلا إذا أثيرت مخاوف دينية بحتة. لكن لا يتضح المعنى الدقيق لهذه الصياغة.

فأن يكون زواج المسلمة بغير المسلم عائقا أمام إجازتها رغم أن المعلمة المعنية تدرس مادة الديانة منذ سنوات بنجاح عال وبموافقة شاملة من التلاميذ وأولياء الأمور وإدارة المدرسة، مناسبة تدعو إلى التفكير.

الحاجة إلى نقاش شجاع كما أن فكرة ضرورة توافق الطلاب مع تيار سائد مفروض عليهم من الخارج تثير أسئلة من ناحية:

أولا: المناهج الدراسية التي تجمع عليها معظم الجماعات الإسلامية

ثانيا: حرية البحث والتدريس كما تقرها الجامعات الألمانية.

الأساتذة يدرسون حسب منهاج صادقت عليه الجماعات الدينية أيضا. لكن هذا لا يعني أن على طلاب الجامعات ألا يتعلموا كيفية مناقشة مختلف الآراء والتيارات المتباينة والتعامل معها بشكل بناء. فإن لم يدرِّسوا في الصفوف الدنيا فقط، فإنهم سيواجَهون بالتصورات المتباينة عن الإسلام في الصفوف العليا. كما يجب تشجيع التلاميذ أيضا على إبداء رأيهم المخالف وطرح التساؤلات حول رأي المعلم.

من خلال الحوار بين المسلمين أنفسهم يمكن بحث ومناقشة وإغناء تحولات «التيار السائد» في هذا الاتجاه أو ذاك. سينعكس هذا إيجابا على مختلف التيارات الإسلامية، فهذا أيضا تقليد إسلامي متوارث، فقد كان هناك دائما حوار إسلامي بيني متنوع، خاصة في عهود الإسلام المبكرة.

الكثيرون فخورون اليوم بإنجازات المسلمين، ليس في مجال العلوم الإنسانية فقط. لقد تمكنوا من هذا، لأن المسلمات والمسلمين نظروا „أبعد من أنوفهم" وتجرؤوا على استمداد نتائج علمية من القرآن ضد «التيار السائد» وتحطيم صورة العالم الجامدة في زمنهم: فهم على الأقل توصلوا في القرن الثامن/ التاسع إلى القول إن الأرض ليست مسطحة.

مثال آخر: الإسلام لا يعرف نظام القساوسة الذين تعينهم مؤسسة عليا مثل الكنيسة. عوضا عن هذا يؤم الصلاة شخص قبلت

به الجماعة. وهذا سلوك وتفكير مبني على الديمقراطية الشعبية، طالما استفاد منهما المسلمون. لهذا، لا يمكن للجامعة من وجهة نظر إسلامية تخريج أئمة، إنما فقط علماء وعالمات دين. الكنائس ذاتها تقوم بإخضاع القساوسة لتدريب كنسي خاص بعد تخرجهم من كليات اللاهوت. لذلك فمن الغريب أن نقرأ ضمن شروط إصدار الإجازة في قرار ولاية سكسونيا السفلى حتى عام ٢٠١٢ ما يلي:

للمتقدمين: معطيات حول الجامع الذي يؤدي فيه صلاة الجمعة ومخطوط خطبة كتبها بنفسه باللغة الألمانية.

للمتقدمات: معطيات حول الجامع الذي تؤدي فيه الصلاة عامة ودليلا على المشاركة في نشاطات الجماعة.

لحسن الحظ تغير قرار منح «الإجازة» نحو الأفضل في هذه الأثناء وتم اتخاذ الانتقادات الموجهة بعين الاعتبار. نرجو أن يكون وراء تغيير التوجيهات تغير جوهري في نمط التفكير أيضا وليس مجرد اعتراف شكلي لتسهيل التحاق الخريجين بالعمل في المدارس وغض الطرف عن رأيهم اللاهوتي. ستظهر الأيام ما إذا كانت السلطات الألمانية والروابط الإسلامية أكثر سخاء في منح الإجازة.

إلا أن الحوار الإسلامي البيني حول إمامة الصلاة مختلطة الجنسين، مثلما جرى بالفعل عندما أمت أمينة ودود الصلاة في الولايات المتحدة عام ٢٠٠٥ وكما تقام فعلا في عدة مساجد في ألمانيا، لا يبشر بخير عميم. على كافة الأطراف أخذ العلم بأن هذا غدا اتجاها لا يمكن تجاهله ببساطة ويجب أخذه بعين الاعتبار في تأهيل مدرسي مادة الديانة الإسلامية مستقبلا.

التنوع مطلوب من حيث المبدأ، درس الديانة الإسلامية الجامع خطوة صحيحة وإيجابية. لكن ينبغي أن يتضح للجميع أنه لن يسير ويدار وفقا لنمط تدريس الديانة المسيحية وتقاليدها الراسخة. لا يتطلب الإسلام تفكيرا تعدديا فقط، بل هيكلية خاصة، يجب أن تعمل عليها جميع الأطراف معا. ينبغي، كما يرد في مختلف التصريحات: „أخذ بديهيات المسلمين، تنوع أشكال تنظيمهم والقدرات اللاهوتية العالية في عين الاعتبار".

كما ينبغي أن ينعكس التنوع المتأصل في الإسلام. حتى بين الجيل الشاب من المسلمين في ألمانيا تنتشر خيبة الأمل من المنظمات الإسلامية القائمة حاليا، وهذا الجيل تحديدا ما يجب الوصول إليه، الأمر الوارد فقط بمساعدة كامل وجهات النظر الإسلامية مجموعة.

أيضا على الإسلام الذي يدرَّس في المدارس يسري المثل القائل: „من يسبح مع التيار لا يصل النبع".

ربيعة مولر باحثة في الفقه الإسلامي تركز في دراساتها على مسألة الأجناس في الإسلام وإسلام وتربية إسلامية أكثر تقدما في ألمانيا.

ترجمة: كاميران حوج



«عكاكيز»، من أعمال الفنانة المصرية هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner

„الاختلاف طبيعي" - هذا هو المبدأ التوجيهي لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والذي تسعى ألمانيا هي الأخرى لتطبيقه على أرض الواقع. إلا أن الأبحاث حول التجارب اليومية للأشخاص ذوي الإعاقة والأصول المهاجرة قد أظهرت أن تطبيق النية الحسنة على أرض الواقع لازال بحاجة للكثير من العمل.

استقصاء متعدد الجوانب

حول الصعوبات التي تواجه المعاقين من أصول مهاجرة

دنيا أميربور DONJA AMIRPUR

لاحظت أورسولا بوس نونِّنج، الباحثة التربوية في مجال الهجرة، أن استجابة العائلات ذات الأصول المهاجرة أقل من المتوسط لمعظم الخدمات الاجتماعية التي تقدمها ألمانيا لذوي الإعاقة. إلا أن الحوار مع هذه العائلات التي لديها أطفال معاقون كشف أنه لا علاقة لذلك بـ «الاختلاف الثقافي». ففي إطار أحد المشروعات البحثية بجامعة برِيمن أكد الآباء أن إمكانية وكيفية الاستفادة من تلك الخدمات هي أمور تتأثر في المقام الأول بوضعهم كمهاجرين وبما يواجهونه من تمييز عنصري. فإما أن تلك الأسر تواجه عوائق لغوية أو تعاني من أوضاع هجرة غير مستقرة مما يعيق مشاركتها في تلك الخدمات، أو أن أملها في إجراءات غير استقصائية لأبنائها لا يلقى صدى مسموعا. إنها تجارب لم تخل منها حياة عائشة كولات وابنتها. فقد جاءتا إلى ألمانيا حين كان عمر رنا، التي تعاني من توحد مبكر، أربعة أعوام. تقول عائشة: „كنا قد بدأنا رحلة العلاج في تركيا، ثم جئنا إلى هنا كلاجئين سياسيين. لقد قضينا عامين ونصف في مأوى للاجئين وخلال تلك الفترة انقطعنا عن العلاج ولم يتسن لنا فعل الكثير من أجل رنا." مما يُشير أن الأسر التي تعاني من أوضاع هجرة غير مستقرة تتحمل عبئًا ضخما، ما بين الحياة في مآوى مكتظة والبطالة القسرية والتأمين الصحي المحدود الذي لا يغطي سوى الحالات الحادة فحسب. وجميع تلك العوامل تسبب أمراضا نفسية لدى الكثيرين منهم، وتجد الأسر نفسها مكتوفة الأيدي عن مساعدة أطفالها مما يعرِّضها لخطر الانهيار.

معركة الحصول على المعلومات إيفانا إيليتش، الأخصائية الاجتماعية لدى رابطة روما ج. م. بكولونيا، تتحدث عن عائلة لاجئة لديها طفلان معاقان ينتظران منذ أشهر مكانا شاغرا في إحدى المدارس: „فالأم لا يمكنها حتى الذهاب إلى التسوق لأنه يصعب عليها الوصول إلى السوبرماركت بصحبة أطفالها الثلاثة، إضافة إلى الظروف المعيشية المدقعة في المأوى وتكاسل الهيئة التعليمية عن إدراج الأطفال في مدرسة ورعايتهم."

هناك عائلات لا تحصل على تشخيص محدد إلا بعد عدة سنوات من ولادة طفلها. وخلافا للافتراض بأن الآباء يرفضون الاعتراف بالإعاقة، يشعر الآباء أن فترة جهل أبنائهم بمثابة حمل ثقيل. فهم قلقون بشأن ضياع وقت ثمين كان من الممكن أن يُستغل من البداية في رعاية أطفالهم. إلا أن اعتماد الرعاية في ألمانيا على التشخيص يُعيق إمكانية اتخاذ التدابير الهامة ويؤثر سلبًا على الاستجابة لاحتياجات الطفل.

تقول باريسا جاليلي: „حينما كنت في إيران، كنت مطَّلعة اطلاعًا جيدًا على الأمر. وكنت على دراية بالطرق والوسائل المختلفة وبما يتعين عليّ القيام به." جدير بالذكر أن طفلي باريسا مصابان بالإعاقة. خضع الطفل الأول للإشراف وتلقى الرعاية في إيران، إلا أنه مع ولادة الطفل الثاني اضطرت الأسرة إلى مغادرة البلاد. ولكن باريسا أكدت أنها شعرت بالعجز في ألمانيا، إذ لم تحصل على تشخيص بإعاقة طفلها الثاني إلى يومنا هذا وقد أصبح في الثانية عشرة من العمر.

تناضل تلك الأسر باستمرار للحصول على المعلومات، بينما تواجه نظاما لا يتيح أية معلومات من قبل سلطات حكومية ومؤسسات إلا في حالة طلبها بشكل محدد (استنادا إلى علم المرء المسبق بحقه في الاستفادة من بعض الخدمات ودرايته بأماكن التقدُّم بطلب للاستفادة منها).

علاوة على ذلك، يمر العديد من الآباء بتجارب تمييزية، تتنوع على حد قولهم ما بين مخاطبتهم كالأطفال وافتراض رغبتهم في الانفراد برعاية أبنائهم بحجة أن الأمور تسير في „أوطانهم" على هذا النحو. كما يتعين عليهم التوقيع على استمارات لا يفهمون مضمونها، مما يجعلهم يتجنبون الاتصال بمراكز الاستشارات والمساعدات.

وهذا ما حدث لعائلة يلدريم: التحق فاتح يلدريم، البالغ من العمر ثمانية أعوام، بمدرسة خاصة بذوي صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن والده لم يكن من أشد المعجبين بالمدارس الخاصة، إلا أن سعادة ابنه وتقدمه بشكل جيد في تلك المدرسة منحته أملًا في أن يجيد فاتح القراءة والكتابة في وقت قريب. ويعبر السيد يلدريم عن قلقه حول مستقبل ابنه وعن مصيره في حالة وفاة والديه. فهو يعمل بنظام النوبات ولا يتبقى معه في نهاية الشهر فائض يدخره. وقد أكد الأب آنذاك أنه يثق في التعليم الخاص وأعرب عن أمله في أن تعمل المدرسة على تشجيع فاتح ليكتسب قدرا أكبر من الاستقلالية. ولكن، بعد عام واحد فقط قرر المدرسون أنه يتعين على فاتح مع بداية العام الدراسي الجديد التحويل إلى مدرسة أخرى تعتمد على «التنمية العقلية». ونجحت المدرسة في فرض إرادتها على إرادة الأهل والطفل، على الرغم من انتقاد السيد يلدريم لهذا القرار معتبرا إياه خطوة للوراء، وباءت جميع محاولاته بالفشل بسبب منعه من الاستعانة بمترجم فوري خلال المقابلة. وعلاوة على ذلك لم يتم إطلاع السيد يلدريم على حقوقه خلال الحديث بل وتعرض للضغط للتوقيع على محضر للجلسة لم يفهم مضمونه.

يوفر الإصدار المزيد من المعلومات حول المشروع البحثي. „الإعاقة والهجرة - تحليل متعدد الجوانب في سياق التعليم المبكر الشامل" على الرابط التالي: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/behinderung-und-migration-eine-intersektionale-analyse-im-kontext-inklusiver-fruehpaedagogik.html

كيفية التعامل مع الإعاقة تتخذ العديد من الأسر المهاجرة موقفا نقديا في مواجهة المؤسسات الإقصائية كرياض الأطفال المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة. أما فاريبا مصطفاوي فتقول: „يتمثل الحل الأمثل بطبيعة الحال في وجود الأطفال مع بعضهم البعض". ولكن الأطفال ذوي الأصول المهاجرة يجدون صعوبة أكبر من غيرهم في ارتياد روضة اعتيادية أو روضة لإدماج الأطفال المعاقين. إذ يؤكد الآباء أنهم لا يتلقون عروضا للإلحاق أطفالهم بتلك الأماكن أو أنهم لا يُقبلون فيها بحجة عدم توافق حالتهم مع روضات الادماج. ولاسيما الأسر التي تعاني من أوضاع هجرة غير مستقرة، تجد صعوبة في العثور على أماكن لأطفالها في رياض الأطفال، مع العلم، أن تلك الأسر على وجه التحديد هي التي بحاجة إلى الدعم.

مثلها مثل العديد من اللاجئين أقامت السيدة جاليلي مع أسرتها في دار للاجئين على مدى عدة أعوام، وكانت حياتهم المشتركة في مساحة مكتظة عبئًا على طفلها وعلى الأسرة ككل: „الوضع آنذاك لم يكن جيدا بالمرة، بل صعبا للغاية. ووصل الأمر ذات مرة أن اندلعت مشاجرة بالسكاكين بين بعض الأسر الأخرى. وهذا كله نتيجة الضغط والتوتر." علاوة على ذلك، أشارت السيدة جاليلي أنها لم تتمكن في البداية من إرسال طفلها إلى رياض الأطفال لعدم وجود أماكن شاغرة، ففقدت على ذلك الأمل في حصول ابنها على فرصة للالتحاق بروضة اندماجية. وحين بلغ من العمر أربعة أعوام التحق بمؤسسة تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنه على حد قولها كان يخشى الأطفال الآخرين ولا يتوقف عن الصراخ. فلو كان الطفل قد التحق بمؤسسة لرياض أطفال في وقت مبكر لكان هذا من شأنه أن

يمنح الطفل وكذا أسرته فرصة في المشاركة الاجتماعية وتوازنا يخفف من صعوبة المعيشة في دار اللاجئين.

ونستنتج من ذلك أن الأسر التي تتمتع بقدر أكبر من المعرفة حول إعاقة أطفالها، هي تلك التي قضت السنوات الأولى من أعمارهم في بلادها الأصلية. والعكس صحيح، فتلك الأسر التي رُزقت بأطفالها في ألمانيا، تفتقر إلى المعلومات ذات الصلة بإعاقة أبنائها.

وعلى الرغم من وجود إدعاءات بأن „الأسر ذات الأصول المهاجرة تتجاهل عروض الخدمات المتوفرة لذوي الاحتياجات الخاصة نظرا لاعتيادها على الهياكل الضعيفة في بلادها الأصلية" إلا أن تقارير المقابلات التي أجريت مع بعض الأسر في إطار هذا المشروع البحثي عجزت عن تأكيدها.

„غير محبوبة في نظرهم" توضح كانان موتلو أن مسألة تعزيز استقلالية الأبناء واعتمادهم على أنفسهم هي شأن أساسي للعائلات ذات الأصول المهاجرة. وتروي لنا أن أبنائها لم يلتفتوا في البداية إلى ما يعاني منه أخيهم الصغير من توحد مبكر، فلقد واجهوا بعض الصعوبات في البداية، لأنهم أرادوا دوما أن يعاملوه كطفل طبيعي. لم تمانع كانان ولكنها شددت عليهم في الوقت نفسه أنه يتعين عليهم إدراك حقيقة كونه معاقا والتعايش مع ذلك، وأنه لن يطرأ عليه تحسن في هذا الصدد، بل سيظل يعاني من مرض التوحد. وأكدت لهم أيضا أن السبيل إلى مساعدته يتمثل في تعزيز استقلاليته واعتماده على نفسه. جدير بالذكر أن كانان سعيدة بذلك التقدم الذي يحرزه ابنها في المدرسة الخاصة وبوجود إمكانية لتحويله إلى مدرسة إندماجية شاملة في المستقبل.

من جهة أخرى يدحض الآباء ذوو الأصول المهاجرة، بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية، الإدعاء الذي يقضي بأنهم لا يتمتعون بالاستعداد الكافي لدعم ورعاية أطفالهم من خلال التعاون مع المدرسة. وعلى ذلك اتجهت فاريبا مصطفاوي إلى تولي زمام الأمور بنفسها والاشتراك لطفلها في ناد رياضي يمارس فيه ألعاب القوى والسباحة والتزلج على الماء، وذلك حين شعرت أن دار الحضانة التي يرتادها لا تقدم مفهوما من شأنه أن يدعم الصبي بشكل كاف. وأرادت من خلال ذلك أن تقول له: „انظر إلى كل ما تستطيع تحقيقه!"

هناك آباء وأمهات يتوخون الحذر في التعبير عن اعتراضهم على العمل التربوي في المدرسة أو في رياض الأطفال وهذا هو الحال مع فاريبا مصطفاوي، التي تعبِّر لنا عما تخشاه في هذا الصدد قائلة: „لن أذهب إليهم وأسألهم 'لم لا يتعلم طفلي سوى القليل هنا'؟ فهذا الأمر سوف يجعلني غير محبوبة في نظرهم". وتؤكد أيضا أنه من شأنه أن يؤثر سلبا على الأبناء. ولذلك نجد أن العديد من الآباء يتخذون موقفا دفاعيا في تعاملهم مع المؤسسات التعليمية، بدلاً من المشاركة بما لديهم من خبرات ومعلومات حول أطفالهم. فهم يحاولون التعويض عن جوانب النقص التي يرونها في نظام التعليم الألماني من خلال إجراءات وأنشطة خاصة بهم، ولا يجرؤون على طلب المساعدة من المؤسسات. ولكننا نستنتج من الحوارات أن محاولاتهم الإضافية لدعم ورعاية أطفالهم تخفق عن تحقيق أي تقدم في حالة غياب الخدمات الأساسية من بدل رعاية ومعونة ذوي الإعاقة البصرية وبطاقات هوية لذوي الاحتياجات الخاصة، ويستهلكون على ذلك معظم طاقتهم في ضمان المعيشة.

أما المؤسسات الألمانية المسؤولة عن ذوي الإعاقة، فهي تسلط الضوء على ما تؤمن به البلدان الإسلامية من „عين حاسدة" ومعتقدات شعبية في إطار حلقات تدريبية موجهة لموظفيها، أي أنها تُرجع صعوبة دمج هؤلاء الأشخاص في المجتمع إلى أسباب ثقافية، متجاهلة تلك الحواجز الهيكلية التي تعيق الأشخاص المعاقين ذوي الأصول المهاجرة وعائلاتهم عن المشاركة المجتمعية.

نُشر المقال للمرة الأولى في «التنوع» ـ مجلة تابعة لرابطة رعاية العمال بمنطقة الراين الوسطى (AWO Mittelrhein e.V.).

ترجمة: هبة شلبي

زوايا مختلفة لنظرة واحدة

عن أسئلة التعليم القديمة الحديثة

محفوظ بشرى MAHFUZ BUSHRA

قبل خمسة وعشرين عاماً، وقفتُ أمام معلِّم الرياضيات، أتلقى توبيخاً مشوباً بالازدراء والتهكُّم. كان السبب أنني استفسرت عن ماهية النسبة الرياضية (بي π)، ومن أين أتت. كنت أنظر إلى وجه المعلِّم الذي كان يحسّ بالإهانة، وقد اعترته مسحة غضب يحاول مداراتها، وهو يحاول جعلي أحس بالغباء وبالذنب لأن لا أحد من زملائي الذين يتطلعون إليّ بنظرات مشفقة؛ قد سأل مثل هذا السؤال، ما يجعل سؤالي „غير مفيد" على حد تعبيره، فالمطلوب مني فقط „حفظ" أن قيمة باي تساوي (٣,١٤). كان واضحاً أمامي ببساطة أن المعلم لم يكن يعرف من أين أتت هذه الـ (٣,١٤) التي يطالبنا باستخدامها عند حساب مساحة الدائرة.

أعرف الآن أن في ذلك اليوم تآكلت ثقتي في المعلمين والمعلومات التي تصدر منهم، وهو تأثير بلغ ذروته بعد سنتين من تلك الحادثة، عندما تركتُ المدرسة لأنها فقط أصبحت لا تروق لي. بالطبع أُجبرت على العودة إلى الدراسة بعدها، لكن لم أعد آخذ العملية التعليمية مأخذ الجد مثلما كنت أفعل. ولأن أبي، والمعلمين، وزملائي، كانوا يراقبون بكثير من خيبة الأمل انحدار مستواي الدراسي عاماً بعد عام، من المراكز الأولى التي كنت أحتلها، حتى صرت ضمن زمرة الوسط، لذا عندما امتلكت أخيراً القدرة على الإفلات من نظام التعليم هذا، لأترك الدراسة في الجامعة قبل أشهر معدودات على نهاية السنة الأخيرة؛ لم تبد عليهم الدهشة أو يحيطوني بالإشفاق مثلما كان ردّ فعلهم على محاولتي ترك المدرسة في المرة السابقة، بل بدا الأمر طبيعياً، فما عاد أيٌّ منهم ينتظر مني شيئاً على ما يبدو.

حسناً، كان هذا منذ سنوات بعيدة، ومن الواضح أنني لا زلت حياً حتى الآن، على عكس سيئ الحظ (هانز جيبنرات) بطل رواية «تحت العجلة» لـ (هرمان هسه). لكنني ظللت أرى بوضوح العثرات التي تضعها في طريقي تلك السلطات التي ـ كما يقول هسه ـ هزمت بطله (هانز جيبنرات) وكادت تهزمه هو شخصياً، أعني تلك العراقيل التي تبدو كعقابٍ على محاولة رفض تلك السلطات والإفلات من سيطرتها، وربما هذا العقاب أحد الأشياء التي تخيف الكثير ممن يرغبون في الهرب ـ مثلي ـ من السير في ذلك الطريق الرتيب الذي ترسمه يد تلك السلطات، التي يحددها هرمان هسه بأنها: „المدرسة، الدين، التقاليد والسلطة"، في مقابل المكافآت التي ينالها المثابرون على السير في الطريق المرسوم لهم سلفاً.

ويقدم لنا هرمان هسه، عبر تتبّع سيرة الحياة القصيرة والمأساوية للفتى هانز جيبنرات، في بلدته، وأثناء رحلته إلى عاصمة المقاطعة للجلوس للامتحان المؤهل للدراسة في دير (ماولبرون) الذي يمثّل ليس أمل هانز وحسب، بل أمل كل النسيج الاجتماعي للبلدة، ثم بالغوص في ما خلَّفته التأثيرات العميقة لوجوده في الدير، ودراسته، ومقابلته للفتى (هرمان هايلنر)؛ نقيضه الملول الناقد الحرّ، الذي أثَّر عليه حدّ أن جعله يفكر في مقاومة سلطة الدير بعدة طرق، إلى أن تركه بلا عودة، ووصولاً إلى الميتة الفاجعة لـ (هانز)؛ يقدم (هسه) عبر كل ذلك سرداً نموذجياً يكشف ويعرِّي الكثير من نقاط ضعف العملية التعليمية وتأثيراتها الكارثية على نفوس الكثير من الطلاب. وبرغم أن أكثر من قرن مرّ على الأحداث التي يرويها (هسه)، لكن من الواضح أن التحديات ذاتها لا تزال مثار نقاش ونظر، كما سنرى.

مقاومة دائمة لا تخلو مدرسة من بعض الخارجين المتمردين على نظام التعليم، الرافضين لتنميطهم، والمحاربين من أجل ما يحبّونه أو ما يؤمنون بأنه يمثّل جوهر الإنسان فيهم. لذا تتعدد التجارب التي تشبه تجربتي، أو حتى تجربتَيّ هانز جيبنرات و هرمان هايلنر اللتين اطَّلعنا عليهما في متن رواية «تحت العجلة». فهذا النوع من التجارب لا يُحدّ بجغرافيا دون بقية بقاع العالم، أو بزمن دون بقية الأزمان. فمثلما هناك مشتركات بين أبناء البلدات الصغيرة لا تتأثر بالمكان ولا بالزمن، يلاحظها من يقرأ منهم رواية هسه «تحت العجلة»، وهو يتتبع فيها ربما تفاصيل طفولته بحذافيرها؛ هناك أيضاً مشتركات تتعلق بنظم التعليم، التي مهما تطورت تظل في جوهرها تهدف إلى جعل متلقي التعليم هذا، متّسقاً مع الخط العام للمجتمع، وهو أمر من الطريف أن الجميع يتفق عليه، حتى ناقدي نظام التعليم التقليدي، كما سنرى.

التعليم أمر خطير بالطبع، وهذا شيء نقرأه من الصراع بين من يرون أن العملية التعليمية هي „عملية تشكيل" لنظام القِيَم لدى التلميذ بما يتوافق والنظرة السائدة لما هو صائب وما هو خاطئ، ومن يرون أن تكون العملية التعليمية „عملية تنمية" لما هو إنساني مشترك من القيم، وتنمية للإدراك والوعي بالكينونة في جدلها مع المحيط، لذا يحاول كل طرف السيطرة على التعليم لغرس رؤاه في تربة المجتمع، لكننا أيضاً ننتبه إلى أن الطرفين في نهاية المطاف يجعلان من التلميذ موضوعاً للعملية التعليمية وليس مركزها.

في رواية «تحت العجلة» يرينا هرمان هسه بسخريته القاتمة أن نمط التعليم التقليدي، الذي يمثل الرأي الأول، غرضه هو: „أن يكبح في نفوس الفتيان الشباب الاندفاع الفظ ويقتلع الشهوات الفطرية ويزرع بدلاً منها المُثُل الهادئة المتواضعة المعترف بها اجتماعياً"، وأن من يؤمنون بهذا النمط التقليدي من التعليم يرون أنه „بدون هذه التربية والمساعي المدرسية يصبح (التلميذ) مثل البعض من المواطنين القانعين في الوقت الحاضر، أو الموظفين الطموحين: ضيقاً، مندفعاً، نكرة، أو حالماً، حسياً، عديم الفائدة، شيء ما فيه، شيء وحشي، غير منظم، متخلف، يجب أن يحطم، شعلة خطيرة يجب أن تطفأ، أن يداس عليها"، وأن وجهة النظر التقليدية تجاه الإنسان غير المندمج في نظام التعليم ذاك هي أن „الإنسان كما خلقته الطبيعة كائن غامض، خطير، لا يمكن التكهن به، إنه تيار مندفع من جبال غير معروفة، غابة قديمة غير منتظمة، لا طرق فيها ولا مسالك، ومثل هذه الغابة القديمة يجب أن يضاء وينظّف ويحدد بعنف. هكذا يجب على المدرسة أن تكسر شوكة الإنسان البدائي وتنتصر عليه وتحده بقوة، ومن مهماتها أن تصيره عضواً نافعاً في المجتمع وفق الأسس المتعارف عليها وأن توقظ فيه الصفات التي تتوج تربيتها التامة حينئذ بإكمال أخلاق الثكنة العسكرية الدقيقة".

إلا أن بول فرايري ـ مثلاً ـ رائد «التعليم الحواري»، والعدو العتيد للتعليم التقليدي (البنكي كما يسميه)؛ على النقيض من ذلك، يرى أن التعليم هو سبيل أو طريق إلى الثورة على القهر وصولاً إلى الحرية، وإلى تمكين المقهورين من مقدراتهم. وعلى الرغم من افتراض حسن النية لدى فرايري، إلا أننا لا يمكننا فصل نظريته للتعليم عن مفهوم «التحرُّر» لديه، بظلاله الأيديولوجية المعروفة، التي في النهاية تجعل التعليم ـ مثلما يفعل النظام التقليدي ـ عملية لجعل المتعلم „عضواً نافعاً في المجتمع وفق الأسس المتعارف عليها"، ولا يشفع لفرايري أن أسسه التي يدعو إليها لا تتفق مع أسس التقليديين.

إنَّ خطةً مثل هذه التي بيَّن لنا هرمان هسه أعلاه أنها غرض التعليم التقليدي، ستؤدي ـ كما أوضح هو ـ إلى صنع إنسان ميّت، إذ أن تفاصيل هذه الخطة كلها تذهب ضد الحياة. يقول هسه على لسان الناظر في رواية «تحت العجلة»: „يا لروعة التغيير الذي طرأ على الصغير جيبنرات! لقد تخلى عن التسكّع، واللعب، وانقطع عن الضحك في الفصل، وتوقف عن ممارسة البستنة والركض وراء الأرانب وصيد الأسماك المزعج".

يصعب التمرد على الرمز مثلما هي الحال في الحياة؛ تمتلئ رواية «تحت العجلة» بالإشارات والأمثلة التي تشرح بشيء من الدقة مآلات الضغط على الموهوبين ليصيروا ما لا يرغبون فيه حقيقةً، بقدر تحقيق رغبة النظام الاجتماعي المتسلط، سواء في المنزل أو الشارع، إذ أن نظم التعليم لا تلقي بالاً لتميُّز هؤلاء الموهوبين بقدر ما تهتم بجعلهم «نموذجيين» في سلوكهم ومحشوين بالمعلومات التي ينفقون جهداً جباراً في حفظها واستظهارها دون تعمقهم فيها، وهذا ما عبّر عنه هسه ببصيرة نافذة على لسان المشاكس هرمان

هايلنر: „هنا نقرأ هوميروس كما لو كانت الأوديسا كتاباً لتعلُّم الطبخ، تتناول الحصة الواحدة بيتين شعريين فقط ثم يجتران ويعالجان حتى يصاب المرء بالقرف، وفي نهاية كل حصة يكرر كالعادة: ها أنتم ترون كيف عالج الشاعر هذين البيتين بحس رهيف".

إن دير (ماولبرون) في رواية «تحت العجلة» يشبه في بنيته النفسية ـ إن جاز لنا أن نسميها كذلك ـ فكرة التعليم في جوهرها، بغض النظر عن المكان والزمان، فتشابك العلاقة النفسية بين الطلاب والمعلمين والمكان الذي يجمعهم، بما يحمله من ثقل رمزي في نفوس من بداخله؛ يصنع حالة نفسية عامة وجوّاً يحتاج إلى شجاعة جبّارة للتمرد عليه كما فعل هسه شخصياً، و هرمان هايلنر في رواية «تحت العجلة»، وربما كما فعل هانز جيبنرات وإن بطريقة مختلفة تحتاج قدراً أقل من الشجاعة؛ يشبه فكرة التعليم في جوهرها من حيث إنّ التعليم كنظام لا يزال يحظى بثقل رمزي يجعل التمرد عليه ضرباً من المستحيل، إذ أن السلطات التي أشار إليها هسه من قبل، سواء توافر حسن النية أم لم يتوافر في ما تفعله؛ تستخدم التعليم بوصفه خطَّ التشكيل الأول للفرد ليكون متوافقاً مع المحيط بما يضمن سير الوتيرة الاجتماعية كما هي دون تغيّرات حادة، ففي النظام التعليمي ـ بغض النظر عن كونه نظاماً دينياً أو مدنياً أو أهلياً ـ يتم الاشتغال على محاولة إخضاع المختلفين، ولو ظاهرياً، لجعل الجميع متشابهين ويعتنقون ذات النظرة تجاه المسلمات الرئيسية.

ليس ثمّة أخيار وأشرار نعم، يراهن الجميع على التعليم كما أسلفنا؛ من يريدون إحداث تغيير أو ثورة في النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي، وكذلك من يريدون إبقاء الأمور على ما هي عليه قدر الإمكان. تُتَّهم نُظم التعليم التقليدية (دينية، رسمية تحت يد الدولة، أهلية) بأنها تعمل على إنتاج أفراد خاضعين لسلطة الدين والأسرة والمجتمع، وأنها تقتل الموهبة وتقف ضد الاختلاف والإبداع، إلا أن ممثلي نظام التعليم هذا لا يخفون أن غرض التعليم ـ في نظرهم ـ إضافة إلى معرفة القراءة والكتابة، هو خلق فرد صالح في المجتمع، معرّفين «الصلاح» بأنه الالتزام بنسق القيم والأخلاق السائد في المجتمع والعمل على ضمان استمراره وديمومته.

لكن أعداء التعليم التقليدي تواجههم عدة معضلات تشكل تحدياً في عالم تتحرك فيه المفاهيم بسرعة شديدة، إذ أنهم حتى الآن لا يستطيعون أن يبينوا بوضوح مفهومهم للعملية التعليمية „الصحيحة" وما ينبغي أن تؤدي إليه، خارج نطاق الإيديولوجيا، إذ في كثير من الأحيان يظهر وكأنهم فقط يحاولون فرض نسق قيم مختلف، ووضع المتعلمين تحت سيطرة سلطات أخرى غير تلك التي يحاربونها (الدين والأسرة والمجتمع)، وهو ما يجعل الصراع مشوشاً في كثير من تجليّاته وافتراضاته، إذ يبدو ـ مثلا ـ أن كثيراً ممن اختاروا الخروج من نمط التعليم التقليدي (المتهم بقتل الموهبة) من الموهوبين، لم يؤدّ خروجهم هذا إلى تنمية مواهبهم هذه، بل في الغالب ذابوا وسط الناس العاديين بسهولة دون أن تُبرزهم مواهبهم ليصبحوا ذوي صيت معروف، تماماً مثلما حدث لـ هرمان هايلنر في رواية «تحت العجلة»، هذا مع الانتباه إلى أن إحصاء أسماء مثل أينشتاين، وفاراداي، ومندل، وإديسون، وستيف جوبز ... الخ، باعتبار أنهم أغلبية، ونماذج تدل على أنّ العباقرة والموهوبين ممن وجدوا صعوبة في تقبل نظم التعليم التقليدية، سينجحون على الفور حال تمكنوا في الخروج منها؛ هذا الإحصاء مضلل، أو على أقل تقدير يمكن وصفه بأنه غير دقيق، إذ لا نعرف نسبة هؤلاء إلى مجموع من كانت لديهم موهبة ما، وتركوا المدرسة، أو طردوا منها، فهؤلاء فقط من نجحوا ومن ثم صارت أخبارهم وقصصهم متاحة ومعروفة.

لوحة رسمها أطفال أفغان، من كتاب „كان يا ما كان" ـ أطفال الأفغان وعالمهم. *“Es war einmal oder nicht”*, Roger Willemsen. S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2014.

لذا فإن التعميم الذي يمثِّل، في كثير من الأحيان، ملح وبهارات حرب وجهات النظر في مسألة التعليم، هو تعميم مخل بكل تأكيد، إذ يفتقر إلى براهين يمكن الركون إليها، ويصبح الصراع ـ للأسف ـ في كثير من أطواره تمظهراً أو عَرَضَاً من أعراض الحروب الأيديولوجية، بين اليسار واليمين قديماً، ثم بين من ينشدون السيطرة داخل إطار النظام الواحد الآن.

لا يمكننا البت قطعياً بأن نظامَ تعليم، سواء أكان تقليدياً أم لا، هو نظام غير صالح، مثلما لا يمكننا الَبت كذلك بأن نظاماً ما صالح، إذ يبدو أن مفهوم الصلاح هذا يتحرك مع حركة المجتمع في تطورها وفي صعودها وانتكاسها، لكن ـ مثلما بيّن هرمان هسه في وقته، وتبيِّن التجارب حتى الآن ـ ثمة أضرار تحدث، أحياناً يكون سببها فهم المعلم لعملية التعليم ولدوره، وهو فهم تلعب فيه القوانين الاجتماعية دوراً مقدراً إضافة إلى التركيبة النفسية للمعلم نفسه، لذا نجد معلماً ـ مثلما حدث معي ـ يعتبر أن توجيه سؤال إليه وهو لا يعرف الإجابة عليه، أمر يمثل إهانة له وتقليلاً من قدره، فيصب جام غضبه على التلميذ المتسائل، بينما قد نجد معلماً آخر قد يجتهد في الإجابة أو يجعل رد فعله أقل عنفاً.

تحديات خصبة على أهميّته، يظل التعليم حقلاً للصراع والتنظير ومحاولات التحسين المستمرة، إلا أن ثمة قلقاً دائماً تثيره حقيقة أن التوجيه يظل جزءاً من العملية التعليمية بكل ما يعنيه ذلك من تعدٍّ غير مباشر على اختيارات المتعلمين، وتحكُّم قد لا يكون حميداً في وجهاتهم، وما يمكن أن يجرّه ذلك من دمار نفسي على الكثيرين ممن لم يستطيعوا التوفيق بين ما يريدون وما يراد منهم.

وإلى حين الوصول إلى صيغة تجعل التعليم عملية مفيدة حقاً للمتعلم؛ لا تسجنه في تصورات مسبقة، ولا تحاول توجيهه نحو نموذج بعينه للعيش، ولا تحاول تحطيم روحه النزّاعة إلى الانطلاق، وتهذيب فروعه النامية في اتجاهات متعددة؛ إلى حين الوصول إلى ذلك، ثمة الكثير ممن سيتحطمون على صخور المستحيل، والقليل ممن سينجون، فنعرف عنهم، ونتتبع سيرة إفلاتهم مندهشين، وفي قرارة كل منّا توقٌ خافت إلى ذات المصير.

محفوظ بشرى كاتب من السودان.

■ منذ سنوات تجري محاولات عديدة للبدء بتدريس مادة التربية الإسلامية الجامعة لكل المذاهب والمفترض أن يبدأ الآن، لكن المشاكل متشعبة والفاعلون على خلاف شديد.

كلنا ألمان أليس كذلك؟

دروس حول النازية

ستانيسواف ستراسبورغر STANISŁAW STRASBURGER

الدرس الأول: سكان المريخ، هل يعيشون بيننا؟

وأنا أعدُّ نفسي للمشاركة في درس لمادة التاريخ في إحدى المدارس العمومية بدأت بقراءة المنهاج المُقرر على التلاميذ، الصادر من إحدى دور النشر الكبيرة والمعروفة، وهو يدخل في إطار المناهج التعليمية في العديد من الولايات الألمانية.

يحتوي الكتاب على فصلين حول النازية، نجد في أحدهما كاريكاتوراً يبعث فيك الفضول: جدٌّ ضخم الجسم يجلس على كرسي، ويوحي بأنه لا يطيق أي اعتراض على ما يقول. يقف أمامه حفيده وهو نحيف صغير الجسم، يرفع رأسه إلى الأعلى بكبرياء، وقد ظهر على وجهه الخوف، لكنه يضع يديه في جيبه. يقول الجد:

وفي تلك الأثناء سنة ١٩٣٣ (ظهر في بلادنا سَكَنةُ المريخ البرونزيّون)، وكانت أعدادهم كبيرة جداً. كانوا يبطشون بالناس وينهبون في كلِّ مكان حيثما وُجدوا. مرَّ بعض الوقت. وفي سنة ١٩٤٥ اختفى كلّ (سَكَنةُ المريخ البرونزيّون) ولا أحد يعرف، حتى يومنا هذا من أين جاؤوا وماذا جرى لهم. كما نقرأ في الكتاب حواراً مع تركي يُدعى أرسلان، أحرق النازيون الجدد سنة ١٩٩٢ بيته في مدينة مولن (Moln)، وقد أدّى ذلك إلى موت زوجته وابْنَتَيْه، أما هو فقد نجا لأنه رمى بنفسه من نافذة المطبخ المُشتعل .

ماذا ارتكبتِ كي ألقى هذا المصير؟ يسأل أرسلان وهو يبكي فجيعته. عندما شبّ الحريق هرعت زوجتي إلى العتبة لتنقذ الصغار، وبلمح البصر، بدأت ألسنة النار تعلو حتى أني لم أستطع أن أخرج من الباب فقفزت من شباك غرفة النوم، جاءت زوجتي بابننا إلى المطبخ ولذلك نجا وعادت مسرعةً نحو عتبة الباب لكن النار التهمتها هناك مع طفلينا. أسأل لماذا؟ فقد جئنا إلى هنا للعمل، بناء على دعوة، ولم نحاول أن نفرض أنفسنا. أهكذا يُعامل الضيف؟ بعد عدة صفحات نقرأ قائمة بأسماء المنظمات النازية الجديدة في ألمانيا. وإلى جانب بعض هذه المنظمات نجد تاريخ حظر نشاطها. ولكن مؤلفيّ الكتاب طرحوا القضية وكأنها تحتمل النقاش. فحظر نشاط منظمات بعينها لا يؤدي إلى أن يتخلّى أعضاء هذه المنظمات عن أفكارهم، بل غالباً ما تحرّضهم على العمل السريّ، بحيث يصعب مراقبة نشاطاتهم. كما نقرأ في الكتاب أقوالاً لشباب من النازيين الجُدُد في التسعينات من القرن الماضي:

لماذا تحرقون بيوتاً ينام فيها بشر؟ فجاءت الأجوبة:

„سرّحوا والدي من عمله، وشغّلوا „ أتراكاً" وتريد مني أن أقف مكتوف اليدين؟"

„هم يحصلون على السكن وعلى مساعدات من الدولة، لا يمكنني أبداً أن أحصل عليها، وهكذا أصبحتُ مواطناً من الدرجة الثانية".

«نحمل الخير لمصر»، من أعمال الفنانة المصرية هدى لطفي، Photo: Stefan Weidner

„إذا كانت الدولة لا تستطيع أن تحلّ هذه المشكلة، سنحلّها نحن.“ كما نقرأ:

„نريد بذلك أن نلقن السياسيين درساً“.

وفي أسفل الدرس نجد عدة تمارين تحفّز التلاميذ على البحث عن الدوافع التي ذكرها الشبان من مرتكبي هذه الأفعال. وتقترح إجراء مناقشات حول العقوبات. كما تشجّع على الاستفسار حول إذا ما حدث شيء من هذا، أو هل من الممكن أن يحدث ذلك في محيطهم. والحديث عن هذا يمكن أن يجري مع الشرطة أو الإدعاء العام أو مؤسسات شؤون الشبيبة. في نهاية الفصل المخصص لتاريخ ألمانيا الهتلرية نجد صورة مشهورة من انتفاضة الغيتّو اليهودي في وارسو في بولندا. حيث نرى الجنود الألمان يقودون رتلاً من أناس مستسلمين يتقدّمهم صبي صغير. هناك معلومة تفيد بأن الصبي هو الوحيد الذي نجا من الموت من أسرته وهو يعيش في نيويورك. في الصورة نجد ألمانياً حاملاً بندقية إلى جانبه. ومعلومة تفيد بأنه تمّ التحقق من شخصية الجندي هذا بعد ٢٦ عاماً، ومثّل أمام المحاكم الألمانية التي حكمت عليه بالإعدام سنة ١٩٦٩.

الدرس الثاني: من أنت؟ ألماني صغير ... ما شعارك؟

سأقصّ عليك قصة، بدأت السيدة شوميرز نائبة مدير المدرسة ومُدرِّسة اللغة الألمانية في بورتز (Porz): كنا ننفذ برنامجاً للتبادل اللغوي بين التلاميذ مع مدرسة ثانوية في المجر. هل تعلم ماذا قال لي مدير تلك المدرسة؟ أرجوكِ أن ترسلي لنا تلاميذ ألماناً فقط، لا نريد عرباً أو أتراكاً أبداً. نريدهم من الألمان فقط. ولم ينفع معه الكلام أنّ هؤلاء «الأتراك» في مدرستنا غالباً ما يجيدون الألمانية أفضل من الألمان الأصليين. فما قولك في هذا؟ وكان لا بدّ من موافقته، كي أستطيع أن أشارك في درس التاريخ مع الصف العاشر. في الأسبوع الذي سبق اللقاء، التقى التلاميذ بضحايا الحرب وكانوا ضيوفاً قدموا من بيلاروسيا. ماذا يتعلّم الأطفال الألمان عن النازية؟ وما موقفهم من التاريخ؟ طلبتُ من المدرِّسة أن لا أقتصر على حضور الدرس، بل أريد محادثة التلاميذ، لوحدنا بلا مدرّس، غير أنها أبدت تحفّظها اتجاه ذلك. ابتسمت لي وقالت وهي تتفحصني طوال الوقت: أنتَ تحرّك مسائل حسّاسة، وأنا لا أعرف لأي مجلة تعمل، وبالتالي لا أعرف ما يمكننا أن نتوقعه من ذلك. وجاءني العون من حيث لا أدري، من تلميذ بولندي من الصف العاشر الشعبة السادسة اسمه دانيال فقال: ليس هناك ما نخاف منه في الصحافة البولندية.

بالنسبة للدروس عن النازية ـ بدأت السيدة شومّيرز الكلام، وكانت قد بدأت ترتاح لشخصي ـ فكما ترى بنفسك، فإنّ ٢٥٪ من التلاميذ يحملون جوازات سفر أجنبية. أكثر من ٦٠٪ منهم أحد والدَيه أو كلاهما من أصول أجنبية. فهتلر بالنسبة لهم حكاية من عالم آخر. لا يوجد إذاً أيّ شكل من التماهي مع التاريخ، على أساس أنّ هؤلاء أجدادي، وهذا يتعلّق كذلك بأولئك الذين نسميهم ألماناً ...، سترى. وفي نفس الوقت نجد في الصف الواحد خليطاً من خلفيات عائلية مختلفة. لا أعرف ماذا تتوقع من هذا الدرس. إنّ تمرّد الشباب الألمان في الستينات من القرن الماضي ضد زيف ونفاق آبائهم كان أساسه عاطفياً. كما كان له ما يبرره تاريخياً. أما الآن فليس له مرجعيته. وعليه كيف ندرّس تاريخ النازية؟ لماذا أو لأي هدف ـ إذا أردتَ ـ ندرّس؟ نحن نسعى أن نروي ذلك كتجربة متطرفة ذات طابع شمولي، ولكننا ندرّس كذلك الحرب الأهلية في إسبانيا أو في اليونان. أعدت السكرتيرة القهوة، وبدأ الهدوء يسود بعد أن انتهت الفرصة. بعد لحظة بدأت السيدة شومّيرز تكلمني بإلفة وأريحية.

سأكون صريحة معك. فيما تهمّ النازيّةُ التلاميذ؟ هذا ليس عالمهم. هم يهتمون وتبدأ عيونهم تلمع عندما نتحدث في الدروس عن المساواة بين المرأة والرجل. لنأخذ مثالاً من اختصاصي أنا، فلن تجد اليوم من يهتم بغوته أعظم شاعر ألماني. من الجدير بالذكر أن محدثتي خريجة الأدب الألماني وتعمل في المهنة عشرات السنوات و تتكلم دون أي انفعال عاطفي. في المدن فإنّ ثلث الأطفال إحصائياً من أصول أجنبية، وهم الآن ألمان. حسناً يُمكنك الحديث مع التلاميذ ثم تأتي إلى الدرس. بعد الحديث مع السيدة شومّيرز خرجت عندما بدأت الاستراحة الطويلة. بدأتُ مع ساشا وزميله. وهو يرغب في الدراسة فيما بعد في مجال الإدارة ليصبح موظفاً. وعلى عكس ما يوحي اسمه فإن ساشا ألماني أصلي، واسمه هنا يحظى بشعبية.

أنت تقصد الهولوكوست واليهود أليس كذلك؟ سألني ساشا دون لفّ أو دوران، وتابع: طول الوقت نتعلّم عن هذا، علماً أني لا أعرف يهودياً حقيقياً، لا عفواً عندنا بعض اليهود جاؤوا من الاتحاد السوفييتي السابق. أحقاً هم يهود؟ فهم يتكلمون الروسية، وما عدا ذلك لا تفرّقهم عن الآخرين. لحظة ... لحظة ... كان معنا في الصف أحد هؤلاء، وكنا نشاكسه أحياناً (كان أحياناً يتلقى بعض الضربات) كان من روسيا، ولكن الأتراك قبل غيرهم كانوا ينغّصون

معيشته .. تدخّل زميل ساشا قائلاً: „الكلام بيننا، صاحبنا الذي نتكلم عنه هو ... قليلاً ... بغل كبير ... لكنه يتصرف، كأنه في الثانية عشرة. يجلب على نفسه المشاكل. نعم إنه الاستقواء (bullying). اليهود يعرفون كيف يسخرون من أنفسهم، وهذا شيء جيد، ولكن ربما لهذا السبب يقعون ضحايا. وأنا كذلك، ما عداه لا أعرف يهودياً آخر . من الصعوبة بمكان أن أهتم بمصير سَكَنَة المرّيخ.“ من كان يظن أنّ كاريكاتوراً في كتاب مدرسي سيكون حقيقياً بها الشكل المخاتل.

الدرس الثالث: الذاكرة على الطريقة الألمانية

أسأل ساشا إذا كان في محيطه أي أثر أو بقايا للجرائم الهتلرية فيجيب: لا أتذكر! كنا في أحد المرات في رحلة لأحد معسكرات الاعتقال النازية. إضافة لذلك قد نعثر أحياناً في بعض الشوارع على مكعب نحاسي مغروس في الأرض ... وقد حدّثونا عنه في مادة التربية الاجتماعية، وقد يكون هذا السبب في أني انتبهت إليه (ضحك).

يسمي الألمانُ هذه المكعبات النحاسية «مطبات» (Stolpersteine) ويقوم بتنفيذها الفنان غونتر ديمينغ بناء على طلب الزبائن مقابل ٩٥ يورو لكل مكعب. ويستطيع من يشاء أن يقتني هذا المكعب ليضعه أمام بيت إحدى ضحايا الاضطهاد الهتلري، على أن يوافق صاحب الأرض طبعاً.

ويحفر الفنان على لوحة نحاسية (١٠×١٠ سم) لقبَ وتاريخ ومكان ولادة وتاريخ وفاة الضحية إذا كانت معروفة. ويمكننا أن نعثر على هذه المكعبات في أكثر من ثلاثين مدينة ألمانية أو بلدة. ويوضح الفنان مشروعه قائلاً بأنّه يريد أن يُري بأنّ النازية ليست وهماً أو تجريداً، بل هي واقع وصل إلى كل بيت من بيوتنا.

يا لها من فكرة! قالها زميلُ ساشا بغضب وتابع: لأن المكعبات ستُدهس بالأحذية، ولأن النحاس يسودّ فلا تعود ترى شيئاً .... أمر غريب. فالمفروض أن نتذكر هؤلاء الناس، بينما ترانا نمشي فوقها كمن يمشي فوق القبور. أغلب هؤلاء الناس موتى بلا قبور، والحق مع ساشا حين يقول: من سينتبه للمكعبات؟ فأنت حين تمشي قرب بيت لن ترى مكعباً صغيراً كهذا، لأنك لا تمشي مخفوض الرأس دائماً.

انضمت إلينا السيدة ميشيل وهي مدرّسة لمادة التربية الاجتماعية، التي سأحضر درسها. استمعت للحظات لحديثنا، وكان واضحاً أنها تتحرق لتقول رأيها.

أنا شخصياً لم أعش الحرب، قالت وقد استغلت لحظة توقفنا عن الكلام. ولا بد أنّ أباءكم أصغر مني سناً. أعرف من والديّ أن فترة الحرب كانت شنيعة. وكانا يكرران على مسامعي منذ الصّغر، أنه يجب أن نعمل المستحيل، كيلا تبدأ حرب أخرى من ألمانيا. كانت الحرب شنيعة للمدنيين كذلك. لم يكن والديّ نازيّين، ولم يكونا في الحزب، بل كانت أمي تجاهر بمناهضتها للنظام. وقد نشأتُ في جوٍ غرس فيَّ أن أمراً كهذا لا يمكن أن يتكرر. وقد يكون هذا هو السبب أني أصبحت معلمة، وأني هنا وأتحدث معكم. هنا توجهت إليّ: „الفرصة غير متاحة كي أعلّم هذا الدرس كلّ سنة ... لكني أستغل المناسبات لأذكّر التلاميذ بذلك. دائماً نتحدث عن هذا الموضوع. وهنا ـ ربما ـ يكمن الفرق بين جيلي وجيلكم“.

لا أعرف ما مرّت به أسرة السيدة ميشيل، لكني سمعتُ كلاماً مشابها من العديد من الألمان. في الوقت الذي يمكننا أن نقرأ في منهاج مادة التاريخ المدرسي الصادر في التسعينات من القرن الماضي، أنّ عدد الألمان الذين كانوا على استعداد لمقاومة النازية يتراوح بين ٢٠ إلى ٤٠ ألف ألماني فقط.

من الواضح أن أولئك أنجبوا الكثير من الأطفال الذين أحتكُّ بهم الآن ... عندما غادرتنا السيدة ميشيل ذكر ساشا لقاء تمّ في الصف العاشر مع ضحايا الحرب.

ماذا استفدتُ من كل هذا؟ يمكنني اليوم أن أقول بأني لم أستفد كثيراً. فنحن كي لا ننسى، نلوك الموضوع منذ الصف السابع. لذلك لا بد من استغلال كل مناسبة، قال جملته الأخيرة بشيء من السخرية. الآن أيضاً عدنا إلى هذا الموضوع. لدينا شيء عن الثورة الفرنسية والقليل عن تاريخ بُلدان زملائنا، تركيا مثلاً. وبعد ذلك نقتصر على جمهورية فايمار وهتلر، ولكن مع مضيّ الوقت حتى أعتى الجرائم لن تؤثّر فيك.

لا أرى أن هذا اللقاء كان ضرورياً. صحيح، أتذكّر أن ذلك قد حصل. من كانوا؟ بولنديون؟ أوكرانيون؟ لا أعرف! ربما بولنديون. أظنّ أنّنا شبعنا من هذا الموضوع.

المشكلة ـ شرع ساشا ـ أنني لا أستطيع أن أتصور تلك الفترة. تعلمنا الكثير، ولكن كان كل شيء عن السياسة. عن الحرب وعن الهولوكوست. أما كيف كان الناس يعيشون آنذاك فأنا لا أعرف. بعد ذلك عندما قابلناهم، كنا

منغلقين. وبلغ بنا السبيل الزبى من هذه المواضيع، وسددنا آذاننا لا نريد أن نسمع شيئاً. انضمتْ إلى الحديث بنتٌ كانت تقف جانباً تستمع إلى حديثنا.

سأحدّثك عن رحلة قمنا بها في المدينة. ومن بين ما شاهدناه كانت لوحة تذكّر أنه فى سنة ١٩٤٤ شُنق في هذا المكان بعض عُمَّال السخرة من الذين كانوا يُرحَّلون من أوطانهم ويُجبرون على العمل. عندما بدأ الدليل يشرح لنا كيف أُعدموا كان وجه معلمتنا قد امتقع وبدأت تنوح. أتعلم يا أستاذ؟ أنها الوحيدة التي بكتْ. أنا أرى أن المعلمين يتأثّرون أكثر من اللازم. أرأيت شخصاً يبكي على ضحايا حروب نابليون؟

الدرس الرابع: تاريخ من هذا؟

طلبت السيدة ميشيل مني أن أقدِّم نفسي وأشرح لماذا أنا في هذا الدرس. موضوع الدرس هو ضيوف من بيلاروسيا. ثلاثة رجال بلغوا الثمانين من العمر يحدِّثون الشباب من خلال مترجمة. كلّهم كانوا من عمّال السخرة في ألمانيا. وواحد منهم كان سجيناً وعُذِّب من قُبل الغستابو. وبعد ساعة كاملة من الاستماع الشَّاق وجّه التلاميذ عدّة أسئلة:

„هل كان أحدكم شاهداً على موت شخص؟"

„هل رأى أحد هتلر؟"

„كيف وجدتم أنفسكم بعد العودة إلى أهلكم؟"

كان الكهول يستذكرون التفاصيل بصعوبة، بل كانوا يخطئون في التواريخ. لم يتكلموا عن أي حادثة عنيفة. وكان يطيب للضيوف أن يقولوا إن ألمانيا اليوم ليست ألمانيا الأمس ويتمنون لمستمعيهم ألاّ يواجهوا شيئاً مروّعاً كهذا.

بعد هذا كله لم تجد في الصف من يسرع ويلحّ ليتحدّث عن انطباعاته، بل رفض التلاميذ الذين طلبت منهم السيدة ميشيل أن يقولوا أيَّ شيء. وأخيراً قامت سميرة وقالت:

تريدون مني أن أعبر عن مشاعري؟ تساءلت. كان اللقاء مشوِّقاً يثير الفضول، لأننا علمنا من بشر من لحم ودم ما كنّا نقرأ عنه في مناهجنا المدرسيّة. لقد تأثرتُ كثيراً. سميرة من الأوائل في صفِّها تلبس بنطال جنز مبقّع بكامله بالحبر، شمَّرته بشكل عبثي إلى ما فوق الركبتين. وشعرها مصبوغ باللون الأحمر وقد أحاط بوجهها . تابعت سميرة: وتأثرت السيدة، التي لا أعرف ما اسمها لدرجة البكاء ...

„المترجمة"، قال أحدهم.

„فعلاً .. لقد بكتِ المترجمة وهي تستمع لهذه القصص وأنا أيضاً تأثّرتُ. حقاً كان لقاء شيّقاً"

„فعلاً. إذا توخينا الدقة فإنّ اللقاء كان مؤثّراً. هل من يريد الكلام؟"

„لا، لا ليس الأمر هكذا" ـ قالت فتاة ذات شعر أشقر، تجلس مع سميرة على مقعد واحد، بنزق. ربما كان اللقاء مؤثّراً، ولكن لا يربطني به الشيء الكثير. إنه ماضٍ مرّ عليه قُرابة مئة سنة، فما الذي يربطني به؟ ما حدث كان شيئاً مهمّا قطعاً، وما كان يجب أن تصل الأمور إلَى هذا الحدّ، ثمّ إنّ الألمان تغيّروا، وليسوا الآن كما كانوا عليه في الماضي. هل انتبه أحد لذلك؟ ثمّ توجهت إليّ: "ألا يعرف ذلك قرّاءُ جريدتك؟"

"وماذا يجب أن يعرف قرّاء جريدتي برأيكِ؟" سألتها.

"أن يعرفوا أني لست أنا الفاعلة. وأنّ هذا ليس تاريخي وليست قضيتي." قالت سميرة بعصبية.

عليك أن تعرف يا سيدي ـ بدأ الشاب الكردي فرهاد الذي جلس في آخر الصّف بعصبية ـ بأن من يقرننا بألمان الحرب العالمية الثانية فهو شخص مُتحامل. أنت حتماً تعرف كيف تجري الأمور مع الأتراك. قد يرتكب تركي خطأً كبيرا أو حماقة، لكنّ هذا لا يعني بأي حال أن الأتراك فقط يرتكبون فقط حماقات ... وينطبق هذا على الألمان. الحروب كانت دائماً قائمة عبر التاريخ وقبل هتلر بكثير وكانت كلها شنيعة، لذلك أرى في الأمر تحاملاً.

لم أعد أطيق ذلك. تنفجر سميرة ـ في العُطل في هولندا على سبيل المثال سيأتي من يسألك عاجلاً أم آجلاً ما موقفك من النازية؟ وستجيب دائماً أنّه لا علاقة لك بالأمر. ما علاقتي؟

لقد أجرى ويجري الألمان حساباً مع تاريخهم ـ يشير فرهاد ـ فمن يقول في الشارع هايل هتلر (يحيا هتلر) يُعاقَب، وتتدخّل الدولة الألمانية للحد من ذلك فتصلها إخبارية بذلك وتبدأ المحاكمات ... نحن في أزمنة جديدة في حياة جديدة وأجيال جديدة.

حتى ضيوفنا هنا قالوا إننا لسنا كما كان الألمان قديماً ـ قالت زميلةُ سميرة ـ والحق معهم في هذا. وتمنوا لنا

السعادة. لا يؤاخذوننا. ربما يجب على الأجيال السابقة أن تعتذر منهم، أما نحن فليس لدينا ما يدعو لذلك، ثم أن الرجال أولئك لم يقصّوا أشياء شنيعة عن الحرب. في التاريخ هناك الكثير من الشناعات وليس هتلر وحده من قام بذلك.

الدرس الخامس: جميل أن تكون ألمانياً

يقول توماس: في الحي الذي أسكنه يعيش صينيون وكُرد وعرب وإيرانيون وسود وفرنسيون ... الجميع يسكن. لو كانت ألمانيا كما كانت عليه في الماضي لما استطاع هؤلاء حتى أن يجيئوا إلى هنا. وما كانوا ليَسْمَحوا لهم بالدخول لألمانيا. نحن إذاً أمام تاريخ آخر.

هتلر يشكل تاريخاً للألمان فقط. يقول بيير.

ومن يكون هؤلاء الألمان؟ أسأل.

نازيّون.

أنتَ ألماني ومع هذا لستَ نازيّاً ...

أنا نصف ألمانيٍّ ونصف تركيّ، لكن هذا ليس مهماً فألمانيا الآن أفضل بكثير. ألمانيا الآن ديمقراطية. لو كانت ألمانيا كما في الماضي لما كنتُ هنا. ألمانيا تمنح فرصاً للذين يعانون من الحروب في بلدانهم. يمكننا العيش هنا بهناء. حوّلوا في الماضي حياة الناس إلى جحيم والآن يقترحون على الآخرين المجيء إليهم. لقد تغيّر كلُّ شيء.

شرف عظيم لي أني أحمل الجنسية الألمانية ـ يقول أبو صامد وهو من أصول كردية ـ وأنا مرتاح لذلك. أنظرْ إلى اللاجئين غير الشرعيين. هل حياتهم حياة؟ أنا أشكر الله أني أحمل الجنسية الألمانية وأنا فخور بأني ألماني.

يعني لو سألك أحدهم في الخارج هل أنت كردي أم ألماني ستجيب بأنك ألماني لا كردي؟

نعم. أنا ألماني لا كردي، ألماني.

قد لا يكون مُستحبّاً أن تقول في بولندا إنك ألماني ـ قال فرهاد من باب التخمين ـ لأنك إذا اعترفت بذلك لن تتوفّق كما تتمنى ... وأنا أبرِّر هذا. لكني في نفس الوقت أفتخر بجواز سفري الألماني. كم من الناس لا يملكون جوازات سفر. يهربون من مختلف الأماكن ويأتون ويتستّرون ويختفون عن الأنظار. إنه لأمر شنيع!

وكيف ينظر البولنديون القادمون إلى هنا لهذا الأمر؟ يمكنكَ الكتابة عن ذلك، يتساءل توماس الذي يظهر على وجهه الهمّ طوال الوقت. لأني شخصياً أفضل أن أعرف شيئاً أكثر عن بولندا بدلاً من كلٍّ هذا.

لماذا؟ بدأ الجميع يقهقه.

عندي مشاكل عاطفيّة، وحبيبتي ليست ألمانيّة بل بولنديّة ...

مناقشات حول جرائم الألمان في الحرب العالمية الثانية بحضور مشاركين شهود.
Photo: Javier Sa Cordeiro











الدرس السادس: النازية كما أراها أي بماذا تفيدني هذه المعرفة

سألتهم إذا كانوا يعرفون عمّا جرى في محيطهم، في بلدانهم الأصلية في زمن هتلر. للحظة لم يردَّ أيٌّ منهم بأيِّ جواب، حتى شرعت سميرة تقول: نحن في أسرتي لا نتكلم عن التاريخ. في إحدى المرات، وبعد أوّل درس في المدرسة عن هذا الموضوع سألتُ جدي، لكنه اكتفى بأنْ قدّم لي كتاباً لكي أقرأه. وتناقشنا حول النُكات عن النازيّة. وتساءلنا حول إمكانية حدوث شيء كهذا. كبارُ السن لا يحبون عندما يذكّرهم أحدٌ بذلك.

ـ كما هو معروف فإنّ الكثير من الناس أُجبروا على القتال في الحرب ـ قال فرهاد ـ كانوا مُجبرين نسبيّاً على القتّل. أمّا الآن فنرى الجميع يعيشون سويّة في ألمانيا.

سار الكثير من الألمان وراءه لأنّه وعدهم بمستقبل أفضل. وقالوا لهم إنكم إذا شاركتم في ذلك ستَتَحسّن أوضاعكم. فما المانع أن يشاركوا ... هكذا البشر ... وهذا طبيعيّ.

ولكن إذا جاء شخص ووعدكم بمستقبل أفضل مقابل المشاركة في الحرب، ماذا حينذاك؟

إيه .. لا .. لن يكون في ألمانيا دكتاتورية بعد اليوم ـ يقول فرهاد بثقة. كانت البطالة آنذاك متفشيّة وكان هذا أحد الأسباب. نحن الآن نعرف ويلات الحرب، ولن نكرر هذا الخطأ. الناس في ألمانيا لن يشاركوا في أيّ حرب.

كان هتلر قد وعد الناس بأشياء نحن نملكها الآن ـ قالت سميرة ـ وهي ليست مُغرية إلى هذا الحدّ. من الصعب إغراؤنا في هذه الأيام.

فعلاً فلدينا اليوم في ألمانيا معونات اجتماعية تكفي للمرء أن يعيش. قد لا تضمن المعونات مستوى ممتازاً للمعيشة، لكنه مقبول على أيّة حال. لم يكن هذا في الماضي. أظن أن الناس كانوا مجبرين على القتال في الحرب، حيث الجوع والبطاقات التموينية. كان الفرد مُكرهاً على ذلك لأنّه لا بدّ من إعالة أسرته.

أتدري ـ قال أبو صامد ـ نحن نقرأ عن ذلك في كلّ سنة وصار الموضوع يتكرر كثيراً فأصبح مُملاً وطوال الوقت نسمع الأسطوانة نفسها، الألمان ... والألمان. لنأخذْ على سبيل المثال العثمانيين أو الوضع في العراق الآن فهي أيضاً حروب دموية. على أية حال من الأفضل أن ننظر إلى حاضرنا ومستقبلنا ولا نلتفت باستمرار إلى الماضي البعيد.

تجرّأت كاترين قائلةً: المسألة مهمة لي لطالما أسكن في ألمانيا، لأنّ ما جرى في الماضي يتعلق بي. بدأنا بدراسة هذا الموضوع في الصفّ الثالث الإبتدائي واستمر الوضع على هذا المنوال في كل صف. لربما في الأمر شيء من المبالغة ولكنّ يبقى الأمر هامّاً.

فعلاً .. قد يكون مفيداً أننا نكرر ذلك ـ قال فرهاد مؤيداً، لأنك حين تسمع عن شيء مرةً واحدة لا تتذكّر شيئاً وبعد عدّة أسابيع تنسى كل شيء. أما الآن إذا جاء شخص إلينا هنا كما تفعلُ أنتَ الآن أو سألك أجنبي ماذا تعرف عن «ليلة السكاكين الطويلة» فأنت تعرف شيئاً ما على الأقل. أعرف ذلك عن ظهر قلب لأني تعلمته في المدرسة.

الدرس السابع: بعد كل حصة مدرسية استراحة

أثناء الاستراحة تحدثتُ مع الشاب باول وصدف أنّ درسهم اليوم كان عن الهولوكوست ومعسكرات الإعتقال النازيّة التي سمع بها لأوّل مرّة. وقد هزته عمليات الإبادة الجماعية لليهود. وبدا هذا الشاب الأشقر الجذاب، ذو الوجه الطفولي، وهو من أسرة ألمانية غنيّة، بدأ يسألني عن التفاصيل وكيف بالضبط قُتلَ كلّ أولئك البشر؟ بأيّ غاز؟ ماذا فعلوا بالجثث؟ ليقول أخيراً:

„قَتْلُ اليهود ليس قانونياً أليس كذلك؟ هذا عمل غير صحيح".

„طبعاً غير صحيح." أجبتُ وقد فاجأني السؤال.

„ألم يكن آنذاك شرطة أو أيٌّ كان يستطيع أن يُغلق هذه المعسكرات؟"

„كانت الشرطة تساعد في ذلك وكذلك الجيش ومؤسسة السكك الحديدية التي كانت تنقل السجناء أو بالأحرى تشحنهم." بدأت أجيبُ بثقة.

„يعني أنهم أفسدوا هؤلاء بالمال أليس كذلك؟"

„لا، بل فعلوا ذلك بملء إرادتهم".

هزّ الشاب رأسه غير مصدّق. رنّ الجرس. افترقنا. هل عليّ أنْ أفرح لأنّ هتلر يفوق خيال هذا الشاب؟ أم أشعر بالقلق لأن التربية التاريخية لم تُفلح أن توصل للشبيبة الأوربية صورة عن واحدة من أفظع التجارب.

الدرس الثامن: التراث وثمن الموافقة (الإقرار بالواقع)

في آخر النهار بدأت حديثي مع السيدة شوميرز بالقول: لقدّ ملّ الطلاب من دروس النازية، فليس هناك ما يربطهم ـ كما يرون ـ بالألمان قبل سبعين سنة. ويفضّلون دروساً عن مواضيع أخرى.

عفواً أستاذي، ولكن متى كان للتلاميذ سلطة الموافقة أو عدم الموافقة على المناهج التعليمية؟ وتابعت السيدة شوميرز دون أن تسمح لي بحصرها في الزاوية: عفواً أستاذي إذا أردنا أن نناقش بجدية فإنّ الموافقة على العيش في ألمانيا يتضمن الموافقة على تراث ألمانيا بسلبياته وإيجابياته، وهذا أحد أساسيات مناهجنا التربوية. لدينا في المدرسة معلمان تركيّان وفلسطيني وإفريقيّة وهم يساعدوننا في كي نفهم تلاميذنا. وعلاقة التلاميذ بهم أيضاً تختلف عن علاقتهم بنا، فهم يثقون بهم أكثر مما يثقون بنا.

سأبيّن لك الواقع كما هو: لنأخذ على سبيل المثال مادة التربية الدينية. لدينا دروس للكاثوليك والبروتستانت وفي بعض المدارس ـ ليس في مدرستنا ـ هناك التربية الدينية الإسلامية. والآن ماذا نفعل مع التلاميذ الذين لا يريدون التربية الدينية في الوقت الذي يتعلم زملاؤهم؟ نقترح عليهم «اللغة الألمانية كلغة ثانية». لذلك نرى البوذيين والزرادشتيين يشاركون في مادة التربية الدينية بينما الكاثوليك يشاركون في مادة اللغة الألمانية. كما تعلم فأنا مدرِّسة لمادة اللغة الألمانية، وقد لاحظتُ أن الثروة اللغوية تتقلّص لدى التلاميذ بما فيهم تلاميذ السنة الثالثة الثانوية، بل نجد أنّهم وبكلّ بساطة لا يفهمون بعض المقاطع من منهاج التاريخ فنضطر لشرح بعض الكلمات. هذه هي المشاكل التي نواجهها يوميّاً فهل ستكتب عن ذلك؟

الخاتمة

أُعِدّ هذا التحقيق الصحفي لملحقٍ لأحدى الصحف الكُبرى في بولندا، لكنّه رُفض بحجّة أنّه كما قال مسؤول التحرير، لا يتحدّث عن صف ألمانيّ حقيقي، علماً أنّ الملحق المذكور يروّج لنفسه أنّه «مجلة التحقيقات الصحفية» ويوحي بأنّ نصوصه تصف الواقع كما هو لا كما نتخيله. وقد جري الحوار التالي مع المحرر:

„ما الصفّ الألماني الحقيقي؟"

„الصفّ الذي يشارك فيه تلاميذ ألمان حقيقيّون."

„ومن هم التلاميذ الألمان؟"

„مَنْ آباؤهم وأجدادهم ألمان."

„عملياً لا يوجد صفٌّ كهذا في كل ألمانيا."

„لا يهم! نحن في بولندا هكذا نتصوّر الألمان. اخترع صفّاً كهذا بغض النظر هل هو موجود أم لا!"

ظهر هذا التحقيق في مجلة شهرية بولندية للمرأة (Em Femme) في تموز ٢٠١٠.

ستانيسواف ستراسبورغر كاتب وصحفي بولوني يقيم في ألمانيا ويكتب بعدة لغات. له رواية ترجمت إلى اللغة العربية وصدرت عن دار الآداب بعنوان: بائع الحكايات.

ترجمة: سفر يعقوب

إضـــاءات

■ طبعت أستاذة العلم الإسلامية أنغيليكا نويفيرت Angelika Neuwirth بميسمها حقلَ دراسة القرآن في ألمانيا بشكل لا نظير لها خلال العقود الأخيرة. وما قالته كان بمثابة ثورة ليس للمسلمين وحدهم، بل لأوروبا أيضاً، ويمكن أن يستفيد من أبحاثها السلفيون أنفسهم في آخر المطاف.

سلفية أم فقه لغة؟

ما نتعلمه من أستاذة العلوم الإسلامية

نويد كرماني NAVID KERMANI

قبل فترة وجيزة أعلنت جماعة من المسلمين المتزمتين أنها ستهدي كلّ مواطن ألماني نسخة من القرآن مترجمة بأسلوب مفهوم للعامة. ولكي يدعوا الناس لقراءة القرآن، فإن هؤلاء المتزمتين كانوا يقفون في المناطق التجارية أو يدقون أبواب المنازل والبيوت. وقد نظموا في الوقت نفسه حملة لتوزيع ملصقات تحت شعار «اقرأ!». وكلمة اقرأ في الكتاب الذي يوزع في الشوارع التجارية بترجمة مفهومة هي مطلع سورة العلق وأوّل مفردة على الإطلاق أنزلها اللّه على رسوله وذلك وفقاً لرأي المتزمتين: „اقرأ باسم ربّكَ الذي خلق. خلقَ الإنسانَ من علق".

وأحدث هذا الإعلان ضجّة واسعة، بل أثار قلق الرأي العام الألماني برمته. ونجح المتزمتون في تصدر نشرات الأخبار وعناوين كبريات الصحف الألمانية ونقاشات محطات التلفزيون الرسمية وندواتها. وأبدى وزير الداخلية الألمانية قلقه أيضاً. وصرحت الأجهزة الأمنية بأنها ستخضع المتزمتين إلى الرقابة الصارمة. لكن هؤلاء ينفون أي تهمة تتعلق بتطرفهم ويتحججون بأن الكتاب المقدس المترجم بلغة مفهومة يوزع كذلك مجاناً، وأن مهمتهم لا علاقة لها بالتبشير ـ بل إنّ هذا المصطلح غير موجود في الإسلام ـ إنما هناك مصطلح الدعوة. فما المانع إذاً من قراءة القرآن طالما يقرأ الناس الكتاب المقدس؟

نعم، ما الذي يمنع ذلك؟ مثل الكثير من النقاشات الحامية الوطيس والتي تتحول إلى حالات من الهستيريا بفعل عملية تكوين الرأي فقد انتهى سريعاً النقاش حول إهداء نسخ القرآن. فالمسلمون المتزمتون لم يمتلكوا ما يكفي من المال لطباعة ثمانين أو خمسين أو حتى مليون نسخة من القرآن، ولم يكن هناك متطوعون على صعيد ألمانيا مستعدون للدعوة إلى قراءة القرآن. واتضح في نهاية المطاف بأنّ القرآن لم يوزّع إلا في مناطق المشاة التجارية التي انتصبت فيها كاميرات التصوير التلفزيوني. ومع ذلك يبقى السؤال الموجه للرأي العام قائماً حول ما الذي يحول دون قراءة القرآن في الوقت الذي يقرأ فيه الكتاب المقدس؟

فقد قدمت الجرائد والندوات التلفزيونية كما قدم وزير الداخلية والأجهزة الأمنية إجابات عن هذا السؤال، بيد أن الإجابات التي قدمها علم الفقه كانت أشد إثارة وإقناعاً وأهمية من ناحية سياسية، ولا سيما فقه اللغة الذي عرضته أنغيليكا نويفيرت باعتباره مثالاً. وإذا ما أرجعنا أبحاثها إلى قاسم مشترك ومقولة واحدة وهدف أساسي فيمكن القول إنّ القرآن نفسه يرفض أن يقرأ كما يقرأ الكتاب المقدّس. فالأمر يبدأ هنا بتاريخ سورة العلق والتي لا يمكن أن تكون السورة الأولى في القرآن إذا ما قرأناها بدقّة، وينتهي بطبيعة المفردة نفسها والتي يبدو أن المسلمين المتزمتين لم يفقهوا معناها؛ فكلمة «اقرأ» في القرآن لا تعني «اقرأ»، بل «أتلو» أو لا «ردد». فالقرآن ينفي حرفياً تقديم صحيفة للنبي مشابهة للوح وصايا موسى. ويذكر دائماً التجويد الإنشادي المرتفع الوتيرة بصفته أسلوب الوحي أو حتى الكلام المغنى، „ورتل القرآنَ ترتيلاً" مثلما نرى في موضع آخر، أو „أنشد القرآن غناءً" مثلما ترجم الشاعر فريدريش روكرت هذه الآية بجمالية ودقّة أفضل من ترجمة جميع المتزمتين.

القرآن ليس الكتاب المقدّس فالقرآن ليس الكتّاب المقدس. وبقدر ما يكون وقع هذه المقولة عادياً فإن تجاهل مضامينها يبدو أمراً صارخاً، ليس فقط من قبل الجمهور العام، بل من قبل علم الاستشراق الذي تشكّل عبر اللاهوت المسيحي وكتاب العهد القديم بصورة خاصة. ويعود الفضل في فرض هذه المعرفة على العلوم الغربية المتخصصة ومنذ فترة الثمانينات على الأقل إلى الأبحاث المبكرة التي قامت بها أنغيليكا نويفيرت والتي مفادها أنّ القرآن ليس موعظة عن اللّه ولا شعر أو خطاب كهنوتي على غرار الخطاب العبري القديم. ثمّ إنّ النبي لم يدوّن تبليغه على شكل كتاب يقرأ على انفراد ويدرس بهدوء، إنما القرآن، ووفقاً لمنهجه الخاص، تلاوة طقوسية لكلام اللّه المباشر؛ فهو نصّ يتلى. أمّا الورق المكتوب فهو أمر ثانويّ ولم يمثّل في نظر المسلمين وإلى حد القرن العشرين سوى وسيلة للتذكّر. واللّه يتكلم عندما يتلى القرآن، وكلامه لا يقرأ إذا ما توخينا الدقّة هنا، بل يُستمع إليه.

وتتحدث أنغيليكا نويفيرت في هذا السياق عن الطابع المقدس لتلاوة القرآن: فعلى الرغم من أنّ القرآن لم يستخدم هذا المصطلح، إلا أنّ هذه التلاوة من حيث الجوهر فعلٌ مقدس وذلك عندما ينطق الإنسان بكلام اللّه ويستوعبه في أذنيه ويحفظه عن ظهر قلب؛ ولا تذكّر التلاوة هنا بما هو إلهيّ فحسب، بل يجب أن يستقبل المتزمتون ما هو إلهيّ في أعماقهم كما هو الأمر مع «العشاء الأخير» ليسوع المسيح ويضمنونه إليهم، وذلك فإنّ على قارئ القرآن يجبّ أن ينظّف أسنانه قبل أن يبدأ بالترتيل.

لكننا نرى المتزمتين في محطات التلفزيون الألماني وهم يعلنون عن توزيع نسخ القرآن في مناطق المشاة وعلى المنازل والبيوت السكنية دون قيد أو شرط. ويستطيع المرء أن يقرأ كتاباً، أو دراسة واحدة عن القرآن للباحثة غير المسلمة أنغيليكا نويفيرت فيدرك كيف أباح المتزمتون لأنفسهم الخروج عن البنية اللغوية للنصّ وتاريخ تلقيه، ويستوعب كذلك حجم التجديف الذي ارتكبوه بفعل تحمسّهم هذا.

وتجدر الإشارة إلى أنّ القرآن يحفظ في أرفع مكان في البيوت الإسلامية ويكون مكسواً بالقماش الفاخر. وحتى مجرد قراءة القرآن أو الاستمتاع إليه أو لمسه من قبل المسلمين أو غير المسلمين يتطلب الطهارة الطقوسية والخشية وفقاً للتقليد الإسلامي الشامل، والورع والتبصّر. إذ أنّ المسلم يستعيد أثناء تلاوة القرآن أو الاستمتاع إليه اللحظة الأولية للوحي. فهذا الصوت هو ليس صوتاً بشرياً، بل إنّه اللّه نفسه الذي يتحدث إليك. وقد تجنب قادة الجيوش الإسلامية حمل نسخ القرآن معهم في ساحات المعارك أثناء العهود القديمة، لئلا يقع كلام اللّه في أيدي المشركين. وأحياناً يحجم المسلمون عن تعليم اللغة العربية لغير المسلمين بحجة الحيلولة دون إنشاد القرآن شعراً. ولعلّ هذه أمثلة وشواهد غريبة، بل ومتطرفة ربّما، ولكنها تشير إلى مقدار الخشية التي يتعامل بها المسلمون مع القرآن. وبهذا المعنى فإنّ المتزمتين يريدون توزيع القرآن مثلما يوزّعون المناشير أو الإعلانات الورقية دون خوف من أنّ نسخ القرآن سيلقى بها في أقرب سلّة للقمامة كما يلقى بالمناشير والدعايات الورقية.

تعامل آثم مع القرآن ويا لها من نسخة ألمانية صارمة، لكنها باهتة لا طعم لها، وسريعة الفهم، ومزيفة بهذا المعنى للقرآن، تلك التي يريد المتزمتون توزيعها! فمطلع سورة العلق الذي يقول „اقرأ باسم ربكَ الذي خلق. خلق الإنسان من علق" والذي رفعه المتزمتون على ملصقاتهم، مدعين أنّ اللّه يطالب بهذه السورة رسوله بالقراءة، نعم إنّ مطلعها هو سجع مقفّى يشمل جميع سور القرآن بلا استثناء. وللقرآن لغة متسقة وذات إيقاع وجرس موسيقيين، ولا يمكن قراءته بسهولة مثلما يقرأ المرء قصّةً أو نصّاً قانونياً. وكلّ من يفتح القرآن بلا تمهيد فإنه سيشعر بالاضطراب أوّل الأمر، فيبدو له القرآن خالياً من الترابط، ويستاء المرء من التكرار الكثير والكلمات المبتورة أو الغامضة والإحالات التي تبقى معانيها ألغازاً ومن التغيير المفاجئ للمواضيع وعدم وضوح الضمائر والصور المتعددة المعاني.

ولا تقتصر صعوبة فهم مقاطع طويلة من القرآن على المتبضعين في شوارع المشاة وحدهم، بل إنّ هناك باحثين غربيين، تغلب عليهم دراسة الكتاب المقدس اليوم أيضاً، ينكرون صحّة نسبة القرآن، مشيرين إلى بنيته الفوضوية والتي توحي بالطابع العرضي. ويقولون إنّ القرآن في صيغته الحالية هو نتاج للعديد من المؤلفين في وقت متأخر، وقد جمعّوا نتاجاتهم على نحو تعسفيّ. وبالطبع أنّ المسلمين يرفضون هذا الكلام، لأنّ تدوين القرآن من قبل مجموعة من المؤلفين المجهولين وفي متأخر سيقوّض أسس الإسلام أصلاً.

وننصح جميع المتزمتين بقراءة أبحاث أنغيليكا نويفيرت. فهي قد اشتهرت باعتبارها أستاذةً للعلوم الإسلامية عبر عملها الضخم والموسوم بـ «دراسات حول تركيب السور المكيّة» Studien zur Komposition der mekkanischen Suren والتي أثبتت فيه وعبر قراءة متفحّصة ودقيقة الترابطَ البلاغي الشعري ومنظومةَ الصور والسلامةَ النصيّةَ الواسعةَ للقرآن. أيّ كلّ ذلك الذي يبدو للقارئ المجرّد، وبالأخص قارئ الترجمة المبسّطة، غامضاً ومضطرباً ومجهداً ومليئاً بالتكرار والانتقال المفاجئ والحذف النحويّ والإضافة والتغيير المباغت لضمير المتكلم والاستعارات التي تبدو سوريالية، كلّ ذلك يمثّل نوعية لغة القرآن من وجهة نظر المستمع العربي ـ أو السبب الذي جعل جيمس جويس مسحوراً بالقرآن. وهكذا يؤكّد النصّ العلمي المدقق نقدياً والموثّق تاريخياً والذي غالباً ما يقول عنّه المتزمتون بأنّه موجّه ضد الإسلام، يؤكّد بخطوطه العريضة الصورة المتوارثة عن التاريخ الحقيقي للإسلام. فالقسم الجوهري من القرآن هو عمل لزمن ولروح مبدعة وموهوبة لغوياً. لكن من هي هذه الروح؟



والإجابة التي تقدمها أنغليكا نويفيرت عن هذا السؤال غير مريحة تماماً بالنسبة للمتزمتين، إذ أنّ الأبحاث التي كتبتها بعد صدور «دراسات حول تركيب السور المكيّة» تتناول الطابع الشفاهي للقرآن وتكتشف عناصر أدائية عديدة. وهذا يعني أنّ القرآن ليس نصّاً يجب أن يتلى فحسب ويشبه النوتة الموسيقية التي تتحقق أنغامها أثناء الأداء. بل إنّ النصّ نفسه، وكما هو ماثل أمامنا الآن، تبليغ في القسم الأعظم منه ومحضر″ لتلاوة علنية وعرضٌ دوّن بدقة شديدة فيما بعد. ولذا فإن القرآن ليس فقط أقوال ناطق، بل يتضمن اعتراضات الجمهور المؤمن وغير المؤمن وردود الأفعال على هذه الاعتراضات التي تؤدي دائماً إلى تغيير مفاجئ في المواضيع داخل النصّ.

الله يتكلم والإنسان يجيب وبذلك ساهم أوائل من استمع للنبيّ، ومعهم الأمّة كلّها، في جزء جوهريّ من النصّ القرآني وتجلّت في القرآن عملية الانتقال من الثقافة الشفوية إلى الثقافة الخطيّة. وإذا ما قرأ القرآن بدقة مثلما فعلت أنغليكا نويفيرت على سبيل المثال، فيتضح أنّ القرآن لم يكن إملاءً، بل حواراً مع وضد وسؤال وجواب ولغز وحلّه وإنذار ورهبة ووعد ورجاء وصوت الفرد والقرار الذي تردده الجوقة. ولابد من الاقتناع بأنّ الله هو الذي يتكلم في القرآن، لكنّ فقه اللغة يكون كافياً لمعرفة أن الإنسان هو الذي يردّ في القرآن.

وهذا الحوار، الذي هو القرآن نفسه، لم يحدث فقط بين مستمعيّ النبيّ في شبه الجزيرة العربية مباشرةً إبّان القرن السابع الميلادي. وتكشف أنغليكا نويفيرت بدراساتها الأخيرة التي أفضت إلى مقدمة تفسيرها للقرآن والذي يقع في أربعة أجزاء، كشفت عن انتماء الوحي الإسلامي إلى حقبة العصور القديمة، أي في الزمان والمكان الثقافيين نفسهما اللذين نشأ فيهما علم اللاهوت اليهوديّ والمسيحيّ. ولا يقتصر الأمر هنا على جرد وتبويب تأثير الفكر العربي على العلوم الغربية بالذات. ولا يعلم وزير الداخلية الحالي، (هانس بيتر فريدريش)، حتّى الآن بأنّ أحد الخطوط الرئيسية للتنوير الأوروبي يعود إلى الثقافة العربية، وبالأخص إلى الفلسفة اليهودية الإسلامية، وذلك ما يعرفه المرء في ألمانيا عبر العلوم اليهودية على أبعد تقدير. لكن أنغليكا نويفيرت مهتمة بقضية أخرى، وقد بيّنت بشكل جليّ بأنّ القرآن نفسه، أي الوثيقة التأسيسية للإسلام، هي نصّ أوروبيّ، أو بالعكس، أنّ أوروبا نفسها تابعة للإسلام أيضاً ومنذ نشوئها. وبهذا المعنى فإن المواد المتفجرة التي يحملها هذا البحث لن يبطلها أيّ جهاز أمني في العالم، فهي ستنسف بيئتنا الفكرية من الجذور وبشكل حاسم تماماً.

«أنا زعلي وحش»،
من أعمال الفنانة
هدى لطفي
Photo:
Stefan Weidner

وتظهر أنغليكا نويفيرت حجم ما ستتمخض عنه هذه الرجّة الفكرية وغناها عبر عملها الأخير وهو الجزء الأوّل من تفسيرها للقرآن. وذلك عبر تتبعها للشواهد الإنجيلية والأفلاطونية وعلم اللاهوت الكنسي الأوّل والبنى اللغوية للقرآن قبل كلّ شيء باعتبارها نصّاً شعرياً، وتعاملها الجدّي معه باعتباره نوتة موسيقية دونت من أجل نصّ للإنشاد، فيتضح كيف أنّ القرآن تتسّم أنفاس الثقافة كلّها التي كانت قائمة في شرق البحر الأبيض المتوسط، وكيف أنّ أنفاسه اخترقت ثقافتنا هذه من جديد. وإذا ما كان هناك نصّ في تاريخ الأديان الشاملة فهو القرآن هذا، أو الحوار الذي تستشهد به مؤسساتنا الأكاديمية دائماً، وهو نحن أنفسنا، والذي استحال الآن إلى موسيقى.

وأنا لم أتطرق هنا في كلمتي الاحتفائية إلا لأعمال أنغليكا نويفيرت العظيمة والرائعة المتعلقة بالقرآن. أمّا أبحاثها ودراساتها العديدة التي تناولت فيها الشعر العربي القديم والحديث، ومنه قصائد الشاعر الفلسطيني المهمّ محمود درويش على سبيل المثال، فهي بحاجة إلى كلمة أخرى مستقلة. ولم أتصوّر أنغليكا نويفيرت بصفتها محرضة على المبادرة فقط، وهي هكذا في الحقيقة، بل إنّ مبادرتها لم تقتصر على المشروع الشامل لتاريخ نصّ القرآن في أكاديمية العلوم في برلين - براندنبورغ وحده، إنما شملت عدداً لا يحصى من مشاريع البحث الصغيرة. وقد مرّ تقريباً كلّ من تعامل مع القرآن في ألمانيا أو الشعر العربي الكلاسيكي، بمن فيهم صاحب كلمة الثناء هذه، عبر مدرستها، فألهب مشاعره تحمسها لهذه القضايا وركنَ إلى إخلاصها في العمل ووفائها. وهي تمضي في الوقت نفسه بضعة شهور من كلّ عام في الشرق الأوسط وتحتفظ بغرفة للنوم ببيروت أو القدس وتشرف على حشد من الطلبة المؤمنين في العالم الإسلامي وتلقي محاضرات ليس فقط في جامعتيّ هارفارد وبرنستون، بل العديد من الجامعات العربية والمعاهد الإسلامية المرموقة.

أخذ الآخرين على محمل الجدّ منذ أن تعرفت عليها وأنا أسأل نفسي كيف تسنّى لها إنجاز كلّ هذه الأعمال، فالعامل الزمني يقول إنّ هذه الأعمال لا تنجز خلال حياة واحدة! لكن لماذا يصغى لها بدقة متناهية في مراكز العلوم الإسلامية بالذات على الرغم من أن أبحاثها تمسّ أسس العقيدة الإسلامية وتزعزعها من الأساس؟ وأعتقد أن هذا مرتبط بأسلوبها التعبيري وإخلاصها المتعاطف مع النصّ وجديتها وتديّنها هي نفسها أيضاً. وما يمكن تعلّمه ربّما من فقيهة اللغة هذه عن علاقة الـرأي العام العلماني بالدين على العموم هو: ضرورة الشكّ بما يقدمه الآخرون وانتقاد أسس كلّ معتقد وبشكل بديهيّ - على شرط أنّ يحمل المرء هذه المعتقدات محمل الجدّ ويحترمها كذلك باعتبارها مبادئ مقدسة بالنسبة للآخرين. وبهذه المناسبة فإنني أهنىء أنغليكا نويفيرت بمناسبة منحها جائزة سيغموند فرويد لهذا العام.

نويد كرماني كاتب ومتخصص في العلوم الإسلامية يقيم في مدينة كولونيا الألمانية. وثمّنت أعماله بعدد من الجوائز.
والنص المترجم هنا هو كلمة احتفاء بتسلم أنغليكا نويفيرت جائزة سيغموند فرويد التي تمنحها الأكاديمية الألمانية للغة والشعر. وقد ألقيت الكلمة في ٢٦ تشرين الأول/ أكتوبر ٢٠١٣ في مسرح الدولة بمدينة دارمشتات.

ترجمة: حسين الموزاني

كتب
مسرح

■ يتميز الأطفال في أفغانستان بحبهم للمدرسة وباطلاعهم التام على الصراع الدائر في بلدهم. الصحفي الألماني روجر فيليمسن أهدى كتابه الأخير إلى أطفال أفغانستان وعالمهم.

„كان يا ما كان"

أطفال الأفغان وعالمهم

نورية علي تاني NOURIA ALI-TANI

ماذا نعرف حقيقةً عن أفغانستان؟ ما الذي نعرفه عن حياة الأطفال الأفغان وتصوراتهم ؟. „كان يا ما كان"، هكذا تبدأ الحكايات الأفغانية القديمة، وهذا هو عنوان كتاب روجر فيليمسن الذي يفسح المجال لهؤلاء الأطفال لسرد قصصهم.

يسافر الكاتب والصحفي الألماني روجر فيليمسن منذ عام ٢٠٠٥ بانتظام إلى أفغانستان. هو يتقصّد أن يقوم بزياراته هذه بشكل مستقل ودون أن يكون „جزءا لا يتجزأ" من الجيش الألماني كما يفعل بعض زملائه. ربما يكون هذا التصرف محفوفا بالمخاطر ولكنه يعطيه فرصة التعرف على الناس والثقافة عن قرب وبشكل ملموس ويتيح له تكوين صداقات جديدة. وبهذه الطريقة فقط استطاع أن يكتب كتابه الذي لا يصور فقط اللحظات الكئيبة للحياة الأفغانية بل أيضا اللحظات المفرحة المشرقة لها. الكاتب فيليمسن يتمتع بثقافات متعددة، وهو ليس سفيرا لمنظمة العفو الدولية فحسب، بل هو راع لجمعية المرأة الأفغانية. إنه فضولي وفي نفس الوقت متحفظ، إنه مراقب مرهف الحس. أطفال مميزون أطفال الأفغان „يختلفون تماما عن أطفال البلدان الأخرى" ويتركون لدى فيليمسن انطباعا خاصا وبالضبط حين „يبدو عليهم الكبر، والأكياس الدمعية ظاهرة تحت عيونهم وتجاعيد عميقة"، „أقزام بوجوه عليها علامات"، علامة تجارب الحروب والغبار القديمة، علامة عمل مرهق يرافقها العوز والفقر، لكنها وجوه ارتسم عليها الفضول والوضوح والتفاؤل بالمستقبل.

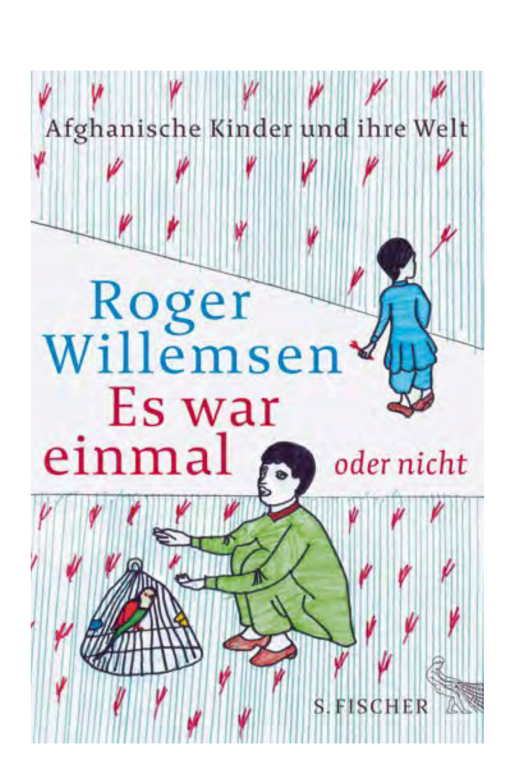
أطفال مميزون الأطفال الأفغان مختلفون وفريدون من نوعهم. إنهم يحبون التعليم المدرسي ويُألهون المدرس. أما اللعب؟ هذا السؤال غالبا ما يصطدم بجدار من عدم الفهم. فعالم أفكارهم أصبح مُسيّساً وحياتهم أصبحت مُعسكرة. لقد قام فيليمسن بجمع الملاحظات والرسائل ورسومات الأطفال. وعلى الرغم من اختلاف الظروف الحياتية كانت نتيجة الآراء واحدة ومتفقة بشكل مدهش عندما يتعلق الأمر بقضايا التعليم أو المسؤولية الوطنية. فجميع الأطفال يريدون تطوير بلدهم، ونشر السلام والإخاء. إدراك المسؤولية والتفهم السياسي كانا حاضرين حتى لدى أصغرهم سناً. فهم يقرؤون الصحف لذويهم، ويحاولون إيجاد تفسيرات لظروف حياتهم المضطربة. . „إن القوات قتلت قبل قليل ٢٨ شخصا، ومن بينهم كان اثنان من عناصر طالبان. أما الباقي فاعتبروا فيما بعد من عناصر حركة طالبان." - „انفجار قنبلة هزت مدرسة. هذا يكفي الآن". نقرأ هناك.

موضوع الدرس: الألغام الأطفال لا يعرفون شيئا سوى الحرب وحياة بدون أمان. في فصل المدرسة تجد لوحة كبيرة معلقة على سبورة الحائط مرسوما عليها أنواع الأسلحة، أما عنوان درس اليوم فهو يدور حول الألغام. الصغار يلعبون على الدبابات المحترقة ويلعبون لعبة الحرب. كل عائلة رثت قتلاها، وجميع الأطفال عايشوا موت الآخرين، ويعانون من الصدمة النفسية في بلد بالكاد يُعرف فيها مفهومها ولا يمكن حتى التفكير في امكانية العلاج النفسي. وفي المقابل ثمة تجارب إيجابية رُمز إليها من خلال الطبيعة والحياة الأسرية المتحابة تجدها في الصور والرسائل المطبوعة في الكتاب وقدمنا بعضا منها في مجموعة صغيرة مختارة. إن العلاقة ما بين الحياة المعاشة والجروح النفسية المترتبة تجدها في الصور بحنينها وشوقها إلى الإنسجام والتناغم - فالورود والحيوانات والاحتفالات المفرحة تبرز إلى الأمام لتحل محل صور المروحيات وسلاح الكلاشينكوف والأشخاص الذين ينزفون دما. إن الدعوة لرسم عوالم الحياة وكتابة الرسائل قد يكون له تأثير علاجي لكثير من الأطفال. نحن المقيمين في الغرب، لا يمسنا ما يصيبهم وكأننا من عالم آخر، نستمع إليهم ونشاركهم همومهم، وصورة الأطفال من الغرب الظاهرة في لوحاتهم تجعلنا نبتسم. ففي شكل منسق يدور الأمر حول رجال مفتولي العضلات وبنظارات شمسية، أحدهم يسكن المباني العالية ويتململ على الكنبة ويتعلم تحت ضوء مصباح كهربائي. هؤلاء الأطفال هم مراقبون ممتازون، يرصدون كل شيء بدقة.

التعليم مفتاح التنمية والتطور الاجتماعي

„حصلت على ماكينة خياطة ومقص. حياتي تسير نحو الأفضل يوما بيوم". لقد قام فيليمسن بزيارة النساء الأفغانيات في جميع رحلاته. فقد التقى بالمدرسات وبلاعبات كرة القدم وبنساء من عالم المهن اليدوية. في جميع الأماكن تبين أن التعليم هو مفتاح التنمية الاقتصادية والتطور الاجتماعي. والمرأة هي المحرك الرئيسي. وهذا الأمر ليس اختراعا غربيا، بل هو منطق إنساني وشيء ضروري. ومع ذلك وعلى الرغم من وجود دستور أفغاني ليبرالي لا تزال هناك الكثير من الحواجز يجب ازالتها. الفتاة بصيرة تذهب كبنت صباحا إلى المدرسة، وبعد الظهر تعمل كصبي في البازار. فانعدام الأمن بشكل عام وكثرة وجود الألغام وحوادث الاغتصاب كل هذا يجعل الطريق أمام النساء صعبا لكي يظهرن علانية في مجتمعهن. ولكنك تجد أيضا أباً وضع جزء من منزله الخاص تحت التصرف لكي تستطيع بنات المدينة تلقي التعليم المدرسي.

يختلف الكاتب فيليمسن عن غيره من الخبراء باستغنائه عن التهويل والادعاء بالمعرفة، ينأى بنفسه عن الآخرين. بالتأمل الذاتي يجعل النموذج الأوروبي المتأمل واعيا ويحاول أن يكون مختلفا. الأطفال والنساء وأيضا شيوخ القرية وقدامى المقاتلين يحصلون على مكان لعرض وجهة نظرهم للغربيين „بأننا لسنا كلنا قتلة". وفي نفس الوقت يقدم فيليمسن أسرار ثروة الثقافة الأفغانية ويجمع بينها وبين الوثائق التي تم جمعها ليقدم صورة مقنعة عن المجتمع الأفغاني اليوم، والجانب المظلم والجانب المضيء، ورغبة التعليم والتوق إلى السلام للأفغان. عندما نغوص في عوالم الأطفال، نعلم أنهم هم مستقبل أفغانستان، وأنهم هم الذين سيصنعون السياسة والمجتمع ويطورونهما. هذا الكتاب يعطي الأمل، وهؤلاء الأطفال يعرفون الطريق. كل حصيلة إيرادات الكتاب من المؤلف ودار النشر سيتم التبرع بها إلى جمعية المرأة الأفغانية لتخدم مباشرة سلامة المدارس وبناء مدارس جديدة.



Roger Willemsen
Es war einmal oder nicht.
Afghanische Kinder und ihre Welt
(Once Upon A Time Or Maybe Not At All:
Afghan Children and Their World)
S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2013.

نورية علي تاني باحثة في العلوم السياسية تقيم في ميونيخ.

روجر فيليمسن «كان يا ما كان - أطفال الأفغان وعالمهم».

ترجمة: أمين المهتدي

■ يشهد المسرح العربي ازدهارا ملحوظا منذ قيام ما بات يعرف بثورات الربيع العربي. ذلك ما يثبته كتاب „المسرح في العالم العربي"، الذي يقدم الاتجاهات الرئيسية في المسرح العربي الجديد وأهم صنّاعه.

المسرح وسيلة من أجل البقاء

المسرح في العالم العربي

شارلوته كولينز CHARLOTTE COLLINS

غالبا ما يوصف المسرح من قبل ممارسيه بأنه „مساحة آمنة"، أي أنه منتدى لا يُسمح فيه فقط بل يُحبذ أن يقوم المؤدون بالتعبير عن مشاعرهم، وممارسة أنشطة مثل كسر المحرمات، والإفصاح عن حقائق غير مريحة والتواصل والتجريب، والصراع، ثم الجلوس سويا.

المسرح بالنسبة لمعظم صانعيه العرب المذكورين في هذا الكتاب، إن لم يكن كلهم، هو مكان ذو أهمية وجودية، باعتباره منتدى لحرية التعبير. لكنه ليس مكانا آمنا. فقد اضطر البعض، مثل المخرج العراقي مناضل داوود، إلى الخروج إلى المنفى بعد مسرحية تنتقد النظام. مخرجات عربيات كالمغربية نعيمة زيتان أو التونسية مريم بوسليمي، تلقين تهديدات بسبب مسرحياتهن التي رصدت معاملة النساء في المجتمع العربي. وفي عام ٢٠١١ قُتل جوليانو مير خميس، المدير الفني السابق لمسرح الحرية في جنين، بالرصاص أمام مبنى مسرحه. كان جوليانو قد عمل مع مسرحيين فلسطينيين شباب، ووصف نفسه بأنه „فلسطيني ١٠٠ في المائة ويهودي ١٠٠ في المائة".

لا يحظى إذن صناع المسرح العربي دائما برفاهية الأمان. ومع ذلك، فهم في وضع يمكنهم من خلق مسرح يمس قضايا ملحة وعاجلة وذات أهمية. وهو ما يفتقر إليه المسرح عموما في أماكن أكثر أمانا، ومجتمعات أكثر استقرارا. تعيش الدراما الجيدة على الصراع، وهو ما لا ينقص صناع المسرح العربي المعاصر بالتأكيد. وقد أثار «الربيع العربي» الكثير من الاضطرابات في جميع أنحاء المنطقة، ولكن تم إلى حد كبير التغاضي عن تأثيره على المسرح العربي، وذلك كما علّق رولف س. هيمكه محرر هذه المجموعة من المقالات اللماحة. وهو أمر يثير الدهشة بشكل كبير، لاسيما وأن المسرح كما يقول المؤلف المسرحي هيمكه، „هو غالبا الشكل الفني الأكثر اهتماما بالسياسة والأكثر عفوية. وبالتالي، يمكن اعتباره بمثابة مقياس زلازل المجتمعات".

رولف هيمكه يقدم كتابه عن المسرح العربي في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٣.
Photo: Stefan Weidner

نافذة على عالم غير مألوف

ويحذر هيمكه، الذي ينظم منذ عدة سنوات مهرجان «المشهد المسرحي» الدولي في مدينة مولهايم على نهر الرور، يحذر من إساءة فهم كتاب «المسرح في العالم العربي» والتعامل معه على أنه موسوعة. فالكتاب لا يزعم تمثيل المسرح العربي في مجمله، وإنما ينطوي على لمحة ذاتية، ويقدم مقدمة موجزة عن المشهد المسرحي المعاصر في تسع دول من المغرب غربا إلى الكويت شرقا، كما يدرس عددا محدودا من الشخصيات الرئيسية في كل من هذه البلدان. إنه يفتح نافذة على عالم غير مألوف، عالم سريع الزوال بطبيعته، لاسيما في هذه الأوقات

المتسارعة. الكتاب الذي نُشر في أواخر عام ٢٠١٣ أصبح بحاجة بالفعل إلى تحديث، على سبيل المثال هل لا يزال المخرج السوري عمر ابوسادة يعيش ويعمل في دمشق؟ وكيف يعالج المسرح المستقل شبه الوثائقي، والذي ظهر إبّان الثورة في مصر، التقلبات السياسية الحالية في البلاد؟

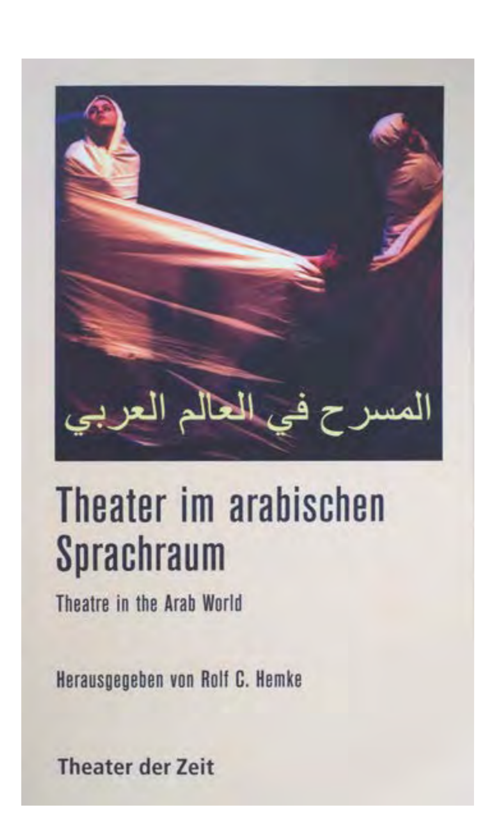
ومع ذلك يقدم الكتاب لمحة فريدة عن المسرح العربي المعاصر، قلما قدمتها كتب أخرى. ويصاحب النص العشرات من صور الأبيض والأسود المعبرة عن الأجواء المسرحية. كما يثير الكتاب اهتمامنا بأعمال صناع المسرح من خلال عرضه للخطوط العريضة لتلك الأعمال، وتقديمه وصفا وافيا يحيي في الأذهان الأعمال الماضية. في معرض وصفه لمسرحية «بنفسج» للمخرج اللبناني عصام بو خالد، على سبيل المثال، يتحدث الكتاب عن امرأة تقوم بإعادة خلق نفسها من أعضاء أجسام مجمّعة من مقابر جماعية، وتذهب بحثا عن ابنها الميت. وتشرع المرأة في مغامرة عبر عالم حلمي، ولكنها في النهاية عندما „تظن أنها تمسك مرة أخرى بطفلها بين ذراعيها، ينفجر كيس الرمل الذي تحتضنه وينزلق «الطفل» من بين ذراعيها كما ينزلق الوقت في الساعة الرملية". ويترك الوصف القارئ متمنيا لو كان لا يزال بإمكانه حجز تذكرة لمشاهدة المسرحية.

الكتاب هو ثمرة تعاون مشترك بين «تياتر دير تسايت» (مسرح الزمن) الألماني ودار نشر مطبوعات الجنوب التونسية. وخرج الكتاب في طبعتين ثنائيتي اللغة، إحداهما ألمانية إنجليزية، والأخرى عربية فرنسية، مما يسهل وصول الكتاب بشكل مباشر إلى جميع أنحاء المنطقة، فضلا عن مخاطبته للأطراف الخارجية المهتمة. وأحد أهداف الكتاب المعلنة هو إيجاد „شركاء نشطين" في الخارج لصناع المسرح العربي. فعملية خلق مسرح بديل مبتكر تنطوي دائما على صراع ضد المصاعب المالية، لذلك فإن دعوة فرق مسرحية عربية إلى الخارج، ورعايتها، وإعداد جولات خارجية لها، والانخراط في إنتاج مشترك معها، كل ذلك غالبا ما يكون ضروريا للحفاظ على بقاء الفرق المسرحية على قيد الحياة.

قسم المراجع في الكتاب يكفي وحده لإقناع المهتمين بالمسرح باقتنائه. فالقسم لا يحتوي فقط على قائمة بيانات وعناوين هيئات التمويل المحلية الرئيسية ومؤسسات التدريب، ولكن يشمل أيضا المسارح والفرق المسرحية والمخرجين والمهرجانات والمراكز الثقافية. يضم القسم وصفا موجزا لنوعية العمل الذي يقوم كل طرف به، والذي يتراوح بين المسرح التعليمي والمسرح التجريبي، مرورا بفرق الأداء المرتبطة بمواقع محددة، والفرق التي تعيد تقديم الكلاسيكيات المسرحية في تأويل جديد. وفي هذا السياق تبدو نصوص شكسبير الأكثر قابلية لإعادة التأويل. نقرأ في الكتاب عن ماكبث التونسي الذي يشير إلى بن علي كطاغية متعطش للسلطة، وعن عمل المخرج الكويتي سليمان البسام المسمى ثلاثية عرب شكسبير، وأيضا عن الصراع بين السنة والشيعة كما قدمه مناضل داود في إخراجه لمسرحية روميو وجوليت.

ساهم التدريب المبكر الذي تلقاه داود ببغداد في صياغة نهجه المسرحي. ويقول إن أستاذه الجامعي „استخدم التقاليد العربية، ولكنه ... شجعنا على العثور على الصراع الذي يخصنا على خشبة المسرح، وعلى النظر حولنا في عالمنا المحيط لمعرفة ما يستحق كتابة أعمال درامية عنه". هذا الكتاب يسلط الضوء على عدد من صناع المسرح الذين تبنوا نهجا مماثلا لخلق مسرح عربي أصيل وقوي التأثير. ولم يكن تجاهل ما يجري حولهم أبدا خيارا لهم. „المسرح هو إحدى الطرق لمراقبة ما يحدث حولنا عبر مسافة كافية"، يقول المخرج السوري محمد العطار. مضيفا „المسرح هو أيضا وسيلة من أجل البقاء على قيد الحياة، ومن أجل البقاء منتجا، وللنجاة من اليأس".

شارلوته كولينز صحفية ومترجمة متخصصة في المسرح.
ترجمة: هيثم الورداني



Rolf C. Hemke
Theater im arabischen Sprachraum
(Theatre in the Arab World)
Theater der Zeit, Berlin, 2014

مجلة «فكر وفن»
عدد ١٠١، السنة الثالثة والخمسون ٢٠١٤

الناشر: معهد غوته
إدارة التحرير:
شتيفان فايدنر
هيئة التحرير:
شتيفان فايدنر، أحمد حسو

المراجعة اللغوية:
أحمد فاروق، أحمد حسو

الإخراج الفني: ميشائيل كروب، بون

الديجتال والصف والإخراج الفني:
م. أمين المهتدي
المهتدي للتصميم والنشر، برلين
aminmohtadi@hotmail.de

عنوان الناشر:
Goethe-Institut e.V.
Dachauer Str. 122
80637 München, Germany

عنوان إدارة التحرير:
Fikrun wa Fann
Prälat-Otto-Müller-Platz 6
D-50670 Köln, Germany

البريد الإلكتروني:
fikrun@goethe.de

الإنترنت:
www.goethe.de/fikrun

ISSN 0015-0932

بامكانكم الحصول على النسخة المطبوعة
من خلال الرابط:
http://shop.goethe.de

«فكر وفن» النسخة الإلكترونية
www.goethe.de/fikrun

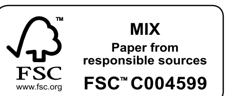
الطباعة: SDV - Saarländische Druckerei und Verlag GmbH

«فكر وفن» مجلة ثقافية تصدر مرتين في السنة وتوزع مجانا. يحق لأصحاب المكتبات أن يبيعوها بسعر لا تتجاوز قيمته ٢,٥ يورو/دولار.

المقالات المنشورة في العدد لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر هيئة التحرير ومعهد غوته.

الغلاف الأمامي: طالبات ينتظرن خارج الجامعة الألمانية للتكنولوجيا في عمان، مسقط، سلطنة عمان.
Photo: Markus Kirchgessner.

الغلاف الخلفي: درس في مدرسة سيدي صابر الابتدائية في تونس.
Photo: Markus Kirchgessner.
محاضرة لشتيفان فايدنر نظمها المدير الثقافي لمؤسسة بوش الألمانية في جامعة المنيا في كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٢.
Photo: Alexander Besch, 2012.
شباب يدردشون في مقهى الإنترنت «موجادام» في ساحة تجريش بطهران، إيران.
Photo: Markus Kirchgessner.



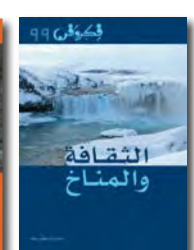
مواضيع الأعداد السابقة:

العدد ٩٧ | آفاق الديمقراطية
العدد ٩٨ | مواجهة الماضي الأليم
العدد ٩٩ | الثقافة والمناخ
العدد ١٠٠ | ١٩١٤-٢٠١٤، مائة عام على الحرب العالمية ١

موضوع العدد المقبل:

العدد ١٠٢ | علم النفس











«طراطير» من أعمال الفنانة هدى لطفي
Photo: Stefan Weidner









جمال **مالك** | بشرى **إقبال** | مارتين **غيرنر** | منوتشهر **أميربور** | **خطيب** بدله | مريم **لمجادي**
مريم **أبو جبر** | هايكه **تيه** | أ **ندرياس فليتش** | أميرة **الأهل** | شتيفان **ميليش** | كريم **صادق** | ربيعة **موللر**
دنيا **أميربور** | محفوظ **بشرى** | ستانيسواف **ستراسبورغر** | نويد **كرماني** | نورية **علي تاني** | شارلوته **كولينز**